

# **Educar para a autonomia: a sua importância no desenvolvimento da criança**

Relatório Final de Estágio - Prática de Ensino Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sara Rodrigues Santos

Orientadora: Professora Doutora Isabel Ferreira

Coorientadora: Mestre Rosalina Correia

Portalegre, abril de 2023

Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

# **Educar para autonomia: a sua importância no desenvolvimento da criança**

Relatório Final de Prática Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Isabel Ferreira e Mestre Rosalina Correia.

Sara Rodrigues Santos

Portalegre, abril de 2023

## **Constituição do Júri**

**Presidente:** Prof<sup>a</sup>. Doutora Susana Porto

**Arguente:** Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria João Santos

**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Doutora Isabel Ferreira

“Aprendi que deveríamos ser gratos a Deus por não nos dar tudo que lhe pedimos”.

William Shakespeare

## **Agradecimentos**

O presente relatório marca o término de um longo percurso acadêmico, do esforço, estímulo e dedicação, que só foi possível ser concretizado graças ao apoio de pessoas especiais, às quais dedico especialmente este projeto.

Primeiramente quero agradecer a Deus, que continuou me dando sabedoria e entendimento para compreender que cada coisa acontece no seu tempo.

Um agradecimento mais que especial **aos meus pais**, pelas melhores palavras de apoio, por todos os momentos que secaram as minhas lágrimas e me incentivaram a não desistir do meu sonho. Sem vocês nada disto teria sido possível!

**À minha irmã**, mesmo sendo a mais nova, sempre esteve presente a apoiar em tudo que fosse necessário, por ser minha melhor amiga e estar pronta a ouvir todos os meus desabafos e ajudar-me no que for preciso. Estarei aqui sempre que precisares!

Um obrigado muito especial **ao meu namorado**, por todo o companheirismo, cumplicidade, dedicação, compreensão, paciência e um amor incondicional, agradeço pelas palavras de conforto nos momentos que não sabia mais o que fazer. Sem você isso tudo não teria sentido!

Agradeço também **à minha família**, por todas as palavras de incentivo, pelas orações, por todo o carinho. Tenho grandes saudades e orgulho!

De forma particular, um agradecimento especial **à minha irmã de coração Ana**, que para além de ter sido o meu par pedagógico, foi uma pessoa que o curso me presenteou, obrigada por todos os momentos que choramos juntas e não desistimos de nada, por teres ouvido as minhas inseguranças, por todo apoio amiga, e por sempre acreditares que nós erámos capazes. Seguiremos sempre juntas nas nossas novas conquistas!

Agradeço o apoio da **Professora Doutora Teresa Mendes**, para além de professora, tornou-se uma grande amiga, obrigada pelos conselhos, por tirar as minhas dúvidas. Um forte abraço e muitos beijinhos!

**À Professora Doutora Isabel Ferreira e à Professora Rosalina Correia**, agradeço por me terem orientado com todas as suas experiências, atenção, disponibilidade e o incentivo, tornando possível dar continuidade a este percurso e por me terem ajudado a crescer e evoluir a nível pessoal e profissional.

**A todo corpo docente da ESECS-PP**, obrigada por todos os conhecimentos que me transmitiram durante o meu percurso acadêmico, contribuindo para o meu crescimento a nível global.

**Às Educadoras Cooperantes e às suas equipas pedagógicas**, obrigada por me acolherem nas suas salas. Sou grata por partilharem os seus conhecimentos, experiências e conselhos. Toda a alegria, incentivo e disponibilidade contribuíram muito durante a prática pedagógica.

Por fim, mas não menos importante, às “minhas” **crianças** com que tive o privilégio de aprender e partilhar aprendizagens e momentos inesquecíveis. Um enorme agradecimento a estes pequeninos que cooperaram em tudo, pelo carinho e alegria e, principalmente, por ter aprendido com vocês que escolhi a profissão certa.

**A todos, o meu mais sincero e profundo agradecimento!**

## **Resumo**

O presente relatório apresenta a reflexão e descrição do trabalho de Investigação-Ação que foi desenvolvido nos contextos de Creche e de Jardim de Infância, no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar.

A temática em estudo nestes contextos educativos, centrou-se na promoção da autonomia da criança e na compreensão do desenvolvimento moral de acordo com a teoria psicogenética de Jean Piaget, procurou-se criar momentos de exploração, para facilitar a independência da criança e a sua autonomia, a todos os níveis.

A intervenção em Creche envolveu a participação das crianças em diversas atividades significativas, numa perspetiva exploratória sensorial, usando elementos da natureza e promovendo o brincar no espaço exterior.

Em contexto de Educação Pré-Escolar, as atividades e os jogos focaram-se na cooperação e no desenvolvimento da autonomia da criança. As regras de funcionamento na sala e o cuidado com o peixe, foram apontadas como essenciais para aquisição gradual da responsabilidade e do desenvolvimento moral.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Autonomia, Desenvolvimento moral, Rotina Diária.

## **Abstract**

This report presents the reflection and description of the Research-Action work that was developed in the Day-care and Kindergarten contexts, within the scope of the Supervised Practice and Intervention of the Master's Degree in Pre-school Education.

The theme under study in these educational contexts was centred on the promotion of the child's autonomy and the understanding of moral development according to Jean Piaget's psycho-genetic theory. We tried to create moments of exploration to facilitate the child's independence and autonomy at all levels.

The Kindergarten intervention involved the participation of children in several significant activities, in a sensorial exploratory perspective, using elements of nature and promoting play in the outside space.

In the Pre-School context, the activities and games focused on cooperation and the development of the child's autonomy. The rules of the room and the care of the fish were pointed out as essential for the gradual acquisition of responsibility and moral development.

**Key-words:** Pre-school education, Autonomy, moral development, Daily routine.

## **Siglas e abreviaturas**

### **Siglas:**

**ATL-** Atividades de Ocupação de Tempos Livres

**CNE-** Conselho Nacional de Educação

**DQP-** Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

**EPE-** Educação Pré-Escolar

**IA-** Investigação-Ação

**JI-** Jardim de Infância

**IPSS-** Instituição Particular de Solidariedade Social

**NEE-** Necessidades Educativas Especial

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

**PIS-** Prática e Intervenção Supervisionada

**PISC-** Prática e Intervenção Supervisionada em Creche

**PISJI-** Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância

### **Abreviaturas:**

**S.p-** Sem página

**Ed. E-** Educadora Estagiária

Todas as fotografias incluídas neste projeto foram realizadas pela autora do mesmo.

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>Parte I-Enquadramento teórico .....</b>	<b>17</b>
<b>1. A Educação de Infância em Portugal: apontamentos legais e curriculares.....</b>	<b>17</b>
1.1- Contexto de Creche .....	17
1.2- Contexto de Educação Pré-Escolar .....	21
<b>2. Autonomia e o seu desenvolvimento.....</b>	<b>26</b>
<b>3. Autonomia no Contexto de Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>28</b>
3.1- A influência do/a Educador/a de Infância, do ambiente educativo e dos modelos pedagógicos na construção da autonomia.....	28
3.2- O contributo da rotina diária.....	31
3.3- A Relação Escola/Família: o papel dos pais na continuidade educativa.....	34
<b>4. O Desenvolvimento Moral: uma perspetiva psicogenética.....</b>	<b>36</b>
<b>Parte II- Projeto de Investigação-Ação .....</b>	<b>39</b>
<b>1. Percurso e contexto.....</b>	<b>39</b>
1.1- A Metodologia de Investigação-Ação como suporte da prática educativa .....	39
1.2- Técnicas e instrumentos de recolha, de tratamento e análise de dados .....	41
<b>2. Contexto Educativo: Creche .....</b>	<b>43</b>
2.1- Caracterização do contexto.....	43
2.2- Caracterização da sala de atividades .....	45
2.3- Caracterização do grupo .....	47
<b>3. Contexto Educativo: Jardim de Infância.....</b>	<b>49</b>
3.1- Caracterização do contexto.....	50
3.2- Caracterização da sala de atividades .....	51
3.3- Caracterização do grupo .....	53
<b>4. Ação em Contexto.....</b>	<b>56</b>
4.1- Análise e descrição das atividades desenvolvidas em Creche.....	56
4.2- Análise e descrição das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância .....	84
<b>5. Análise dos dados da entrevista e do questionário .....</b>	<b>107</b>
5.1- Entrevista à Educadora Cooperante.....	107
5.2- Análise dos resultados dos questionários aos pais.....	109
<b>6. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada nos Contextos de Intervenção.....</b>	<b>114</b>
6.1- Contexto de Creche .....	114

6.2 Contexto de Jardim de Infância .....	117
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>123</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>134</b>

## Índice de figuras

Figura 1- Exploração das crianças com os ingredientes através do paladar.....	60
Figura 2- Apresentação da história pop up A lagartinha muito comilona de Eric Carle. (leitura realizada pela educadora estagiária Ana Fonseca “intervenção em par”) .....	60
Figura 3- Decorrer da atividade 1: “A brincar com uma lagartinha colorida” .....	61
Figura 4- Recursos didáticos confeccionados pelas educadoras estagiárias (cigarra e a formiga) .....	62
Figura 5- Apresentação e exploração dos fantoches .....	63
Figura 6- Decorrer da atividade no exterior .....	64
Figura 7- Exploração dos instrumentos musicais .....	65
Figura 8- Tapete sensorial .....	66
Figura 9- Ser capaz de descalçar os sapatos para explorar o tapete .....	67
Figura 10- Exploração do tapete sensorial .....	68
Figura 11- Leitura do livro Vamos brincar com o Bolinha – Eric Hill .....	68
Figura 12- Materiais disponibilizados no Cesto dos Tesouros.....	69
Figura 13- Apresentação dos legumes.....	70
Figura 14- amassar/picar os legumes com as mãos .....	70
Figura 15- Tinta de legumes e os legumes cozidos .....	70
Figura 16- Exploração da tinta com os materiais .....	71
Figura 17- Apresentação do livro pop-up.....	72
Figura 18- Jogo bola na boca e puzzle do monstro das cores.....	74
Figura 19- Exploração dos recursos .....	74
Figura 20- Dramatização dos fantoches de dedos .....	75
Figura 21- Jogos de encaixe e bolinha no monstro .....	76
Figura 22- Decorrer da atividade.....	77
Figura 23- Leitura da história O monstro das cores vai à escola de Anna Llenas .....	78
Figura 24- Dramatização da história e exploração do teatro pelas crianças.....	79
Figura 25- Imitação dos animais selvagens .....	79
Figura 26- Dramatização da história e exploração .....	80
Figura 27- Recursos das cinco estações .....	81
Figura 28- Exploração das cinco estações .....	83
Figura 29- Dramatização da história Feliz Natal Lobo Mau de Clara Cunha .....	86
Figura 30 - Repetindo a lengalenga com diferentes dinâmicas .....	88

Figura 31- Escolha do desenho e pintura.....	89
Figura 32- Construção Painel Lobo Bom e Lobo Mau .....	90
Figura 33- “Jogo da Memória” – A procura do comportamento oposto .....	91
Figura 34- Jogo dramático "Senhor Lobo, estás?" .....	92
Figura 35- Fantoches elaborados com caixa de leite .....	93
Figura 36- Dramatização da história com os fantoches.....	94
Figura 37- Apresentação do vídeo As Aventuras do Vasco" - Oceano de plástico, na área do computador. ....	96
Figura 38- Separação do lixo.....	97
Figura 39- Exploração da caixa de leite .....	98
Figura 40- Apresentação do nosso novo amigo peluche .....	99
Figura 41- Brincando com o "Caldinha" de peluche .....	100
Figura 42- Preenchendo o diagrama de Carrol .....	101
Figura 43- Contagem dos animais no diagrama de Carrol .....	102
Figura 44- Apresentação do nosso amigo "Caldinha" .....	103
Figura 45- O responsável do dia alimentado o "Caldinha" .....	103
Figura 46- Elaboração das regras para o bem-estar do "Caldinha" .....	104
Figura 47- O responsável do dia ajudando a higienizar o aquário e alimentando o "Caldinha" .....	105
Figura 48- Pintura dos ecopontos .....	106
Figura 49- Zona de acolhimento/relaxamento.....	149
Figura 50- Área de construções .....	149
Figura 51- Mesa de atividades.....	149
Figura 52- Área da cozinha e garagem .....	149
Figura 53- Área da leitura.....	149
Figura 54- Área dos cuidados básicos .....	149
Figura 55- Zona de acolhimento e Área das construções .....	166
Figura 56- Área da pintura, da higiene e do peixe "Caldinha" .....	166
Figura 57- Área da casinha.....	166
Figura 58- Área das atividades em grande grupo .....	166
Figura 59- Zona de marcação de presença .....	166

## **Índice de tabelas**

Tabela 1- Plano de rotinas diária do grupo 2A .....	48
Tabela 2- Plano de rotina diária do grupo .....	55

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1- Dispersão das crianças da sala por idade e sexo .....	54
Gráfico 2- Continuidade da aprendizagem da autonomia referente à alimentação/refeição em casa .....	110
Gráfico 3- Continuidade da aprendizagem da autonomia referente à higiene pessoal em casa .....	111
Gráfico 4- Continuidade da aprendizagem da autonomia referente à hora do descanso em casa .....	112
Gráfico 5- Continuidade da aprendizagem da autonomia referente o vestir e calçar em casa .....	113
Gráfico 6- Continuidade da aprendizagem da autonomia referente à brincadeira .....	113

## Introdução

O presente relatório pretende apresentar a reflexão da investigação desenvolvida nos contextos de Creche e de Jardim de Infância, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre.

O interesse pela temática deste estudo, intitulado “Educar para a autonomia: a sua importância no desenvolvimento da criança”, resultou das observações e vivências realizadas nas instituições de Educação de Infância. Esta experiência auxiliou a decidir o tema, pois através da oportunidade de estarmos inseridas no contexto educativo, conseguimos observar o entusiasmo das crianças em realizar as tarefas diárias de forma autónoma.

A Observação da ação da criança, fez-nos refletir que esta temática não será apenas útil para o presente relatório, mas também servirá como objeto de estudo para a nossa futura intervenção como educadoras. No decorrer do estágio apercebemo-nos que havia algumas diferenças e semelhanças entre os dois contextos. Contudo, o foco da nossa investigação centrou-se no Jardim de Infância, pois trata-se de um contexto no qual as crianças já possuem um nível de autonomia mais avançada.

O projeto de Investigação-ação começou com um período de observação e levantamento de informações, com o intuito de conhecer o grupo, a equipa educativa e o ambiente educativo. De forma a facilitar a recolha destas informações, foram utilizados alguns instrumentos, que foram considerados essenciais para recolher os dados da investigação. No momento da análise dos dados recolhidos, tivemos em conta as características e interesse do grupo e definimos um conjunto de objetivos a desenvolver durante a nossa prática pedagógica, com o propósito de proporcionar inúmeras atividades, que permitiram a participação ativa das crianças.

O trabalho desenvolvido na prática educativa refletiu-se nas aprendizagens significativas e nas planificações elaboradas pelas educadoras estagiárias pretendendo-se fomentar a promoção da autonomia funcional e moral, de forma a aumentar o repertório do grupo e desenvolver as competências sociais e pessoais.

A problemática deste relatório, tenciona responder à seguinte questão de partida: *De que forma as rotinas diárias no contexto de Educação Pré-Escolar ajudam no*

*desenvolvimento da autonomia da criança?* Neste sentido, estabelecemos os seguintes objetivos educativos:

- Explicar como a rotina diária contribui para a construção da autonomia;
- Analisar como os hábitos e as rotinas, em simultâneo, contribuem para o desenvolvimento da autonomia;
- Comparar o desenvolvimento da autonomia da criança nos contextos Creche, Educação Pré-Escolar e Casa;
- Interpretar de que forma a ação dos pais, do/a educador/a e do ambiente educativo favorecem a aquisição da autonomia da criança;
- Compreender se o interesse da criança em relação ao desenvolvimento da autonomia acontece de forma prazerosa.

Em relação à organização deste relatório, encontra-se estruturado em duas partes primordiais. Na primeira parte - Enquadramento Teórico - contextualizamos a Educação de Infância em Portugal: apontamentos legais e curriculares. Em seguida, destacamos a Autonomia e o seu Desenvolvimento, a Autonomia no Contexto de Educação Pré-Escolar, o Desenvolvimento Moral: uma perspetiva psicogenética, apresentando os conceitos mais relevantes.

Na segunda parte - Projeto de Investigação-Ação enunciamos e descrevemos a metodologia utilizada para a elaboração deste projeto (Técnicas e instrumentos de recolha, de tratamento e análise de dados), assim como, a caracterização do estabelecimento educativo, sala de atividades e do grupo dos dois contextos educativos (Creche e Jardim de Infância). Seguidamente, procedemos á reflexão e análise das atividades desenvolvidas em ambos os contextos, juntamente com a temática do relatório e com a apresentação de uma reflexão global sobre a nossa ação em cada contexto. Segue-se a análise dos dados recolhidos na entrevista realizada com a educadora cooperante do Jardim de Infância e o questionário efetuado aos encarregados de educação.

Finalmente, nas considerações finais, procuramos descrever e refletir sobre os aspetos considerados mais significativos. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

## **Parte I-Enquadramento teórico**

### **1. A Educação de Infância em Portugal: apontamentos legais e curriculares**

Neste capítulo, iremos abordar a Educação de Infância em Portugal, isto é, uma estrutura educativa que abrange dois contextos: a Creche e o Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar), sendo considerada como a primeira etapa do percurso educativo das crianças. Estes dois contextos possuem uma legislação específica, sendo assim, realçaremos alguns apontamentos legislativos, como também, a dimensão curricular e pedagógica referente ao desenvolvimento de uma melhor educação para as crianças com idades compreendidas entre os zero e os seis anos.

A Educação de Infância tem um papel imprescindível na formação do desenvolvimento global da criança, dado que, através deste contexto educativo a criança desenvolve competências fundamentais que asseguram um futuro de sucesso.

Existem diversos fatores que auxiliam neste desenvolvimento: tais como: o/a educador/a; a cooperação do meio familiar; o ambiente; a convivência com outras crianças e o estímulo individual. Compreende-se, assim, que:

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.8).

Deste modo, é a partir destas vivências das crianças, dos vínculos que elas criam com estes intervenientes e com o contexto educativo, que desenvolvem as competências socio-emocionais, cognitivas, físicas, comunicacionais, culturais, linguagem, entre outras.

#### **1.1- Contexto de Creche**

A Creche é destinada a crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos, um contexto que surge para complementar a ação da família, por essa razão, devemos estabelecer o envolvimento familiar, integrando-o em todo o processo educativo das crianças.

A Creche proporciona à criança uma primeira experiência de adaptação social, fora do seu ambiente familiar, sendo considerada como um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher

crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Portaria n.º 262/2011, Art.º 3º, p.4338).

A Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, foi publicada com intuito de se efetivar uma boa gestão da qualidade e segurança da Creche. Nesta Portaria estão definidos os seguintes objetivos:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade (Portaria n.º 262/2011, Art.º 4º).

No documento legal citado anteriormente, encontram-se enunciadas as atividades e serviços que o contexto de Creche proporciona:

- a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) Actividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança (Portaria n.º 262/2011, Art.º 5º).

Em relação ao currículo na valência de Creche, de acordo com Portugal (2017), “tem características diferentes de um currículo para crianças mais velhas pois, o trabalho junto de crianças entre os 0 e os 3 anos de idade tem especificidades próprias” (p.57). Em conformidade, o currículo na Creche assegura principalmente o cuidar/educar, incluindo as relações afetivas entre a criança e os adultos, o pensar cuidadoso no planeamento de

um espaço confortável e tranquilo, como também, a disponibilização de materiais que atraem a atenção das crianças. Ou seja, através destes recursos disponibilizados promove-se uma aprendizagem diversificada. Para além destes aspetos citados, a concretização do currículo na Creche requer um processo de observação, escuta, e especialmente, a valorização das necessidades e dos interesses da criança.

É fundamental que o/a educador/a planeie o currículo de forma a assegurar a transição tranquila entre a casa e a Creche, isto é, proporcionando às crianças pequenas, experiências semelhantes às do espaço familiar, como também, oferecer momentos sensíveis e calorosos por parte dos adultos.

Em relação às atividades, o/a educador/a inclui no currículo explorações que desafiam e estimulam as capacidades das crianças, permitindo-lhes momentos para ouvir, explorar, descobrir, movimentar e aprender. Neste sentido, o currículo para a Creche envolve os cuidados, os espaços e materiais, as rotinas e inúmeras atividades, assumindo o brincar um papel de destaque neste contexto educativo. Como afirmar, Portugal (2017): “O brincar, enquanto atividade natural da criança, deve ser reconhecido como uma atividade valiosa e imprescindível para o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (p.59). Deste modo, a criança torna-se um sujeito ativo na sua aprendizagem.

No que respeita á organização da sala de Creche, tal como refere Dias (2017) “devem conter superfícies macias com texturas e cores suaves e luz natural em abundância. Os equipamentos e todo o mobiliário deve ser adaptado ao tamanho das crianças, não esquecendo os adultos” (p.17). Para além disso, é importante salientar que estes espaços devem ser espaçosos não conter mobiliários desnecessários, para que aquelas crianças que ainda estão na fase do gatinhar e dos primeiros passos possam explorar de forma livre, colaborando para que a sua aprendizagem e desenvolvimento aconteçam de forma prazerosa e espontânea.

A rotina de um bebé no contexto de Creche organiza-se em torno de experiências de cuidados diários, tais como: a muda de fraldas, vestir, comer e dormir. Estes cuidados de rotina são momentos considerados importantes, uma vez que, oferecem oportunidades únicas na interação entre criança-adulto. Para além disso, proporciona a aprendizagem visual e tátil. As rotinas quando são agradáveis, permitem que as crianças aprendam que as suas necessidades e os seus corpos são importantes. (O Conselho Nacional de Educação (CNE), 2011).

As rotinas são fundamentais na valência de Creche, uma vez que, os educadores planificam uma rotina flexível centrada nas crianças, que auxilia a terem noção do espaço e do tempo. Assim,

(...) os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra (...) (Post & Hohmann, 2003, p.15).

Em relação ao modelo pedagógico na valência de Creche, não possui uma rigidez com conteúdos ou áreas determinadas, assim sendo, o desenvolvimento dos bebés e das crianças ocorre de uma forma holística. Nesta perspetiva, integrando as ações de cuidados em simultâneo com as atividades, respeita-se as três finalidades educativas básicas que permitem instituir um modelo pedagógico para a Creche, defendido por Gabriela Portugal (2017):

- Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima (relacionado com o sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo, sentido de identidade e de pertença);
- Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório (envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer);
- Desenvolvimento de competência social e comunicacional (associado ao desenvolvimento do autocontrolo, ao estabelecimento de relações positivas, ao sentido de cooperação, e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros (p. 60).

De um modo geral, podemos salientar que a Creche tem como função cuidar e educar, o cuidar significa estar atento às necessidades e particularidades de cada criança, perceber o que lhe interessa, o que ela procura comunicar. Ao compreender as suas necessidades pessoais assegura-se que a criança se pode desenvolver bem física e psicologicamente. Educar é um processo que procura conduzir ao bem-estar e desenvolvimento das crianças, através da compreensão do que as leva a sentirem-se bem consigo próprias, sendo cognitivamente estimuladas e com sentimentos positivos em relação às outras pessoas e ao mundo envolvente (Portugal, 2017).

## 1.2- Contexto de Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é um contexto educativo centrado nas crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, considerada como a idade de ingresso na escolaridade obrigatória.

Segundo a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997, a Educação Pré-Escolar “(...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...)” (p.670).

A Lei-Quadro é considerada como um dos principais documentos legais, que possibilita desenvolver a organização e a gestão curricular. Neste documento legal, estão presentes os objetivos da Educação Pré-Escolar, nomeadamente:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Art.º 10º).

Ao analisar os objetivos citados, constatamos que neste documento legal é defendida uma educação para a cidadania, isto é, assegurar a todas as crianças a igualdade de oportunidades, oferecendo-lhes segurança e bem-estar, além disso, dá-se ênfase à participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) apresentam-se como outro documento legal de maior importância, sendo conhecido como um documento de apoio direcionado para os educadores de infância e para os futuros profissionais da educação.

Este documento oferece alguns princípios globais organizativos e pedagógicos:

“baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p.5).

Neste documento orientador, encontram-se enunciados os quatro Princípios e Fundamentos Educativos, que todos os educadores de infância devem considerar e ter como base, a saber:

1) *O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança.* As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências proporcionadas pelos contextos sociais e físicos são consideradas como momentos únicos e ricos de aprendizagem, influenciadas pelo meio envolvente, promovendo a fluência no desenvolvimento global de cada criança.

2) *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo.* O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e agente em todo o percurso educativo, baseando-se em todas as suas experiências e vivências. De salientar, que a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia sendo competente nas relações e interações que estabelece, tendo o direito de ser escutada.

3) *Exigência de resposta a todas as crianças.* O acesso à educação é um direito de todas as crianças, assim, deve ser reforçado e vinculado este direito consolidado. Todas as crianças possuem o direito de ter uma educação de qualidade, na qual a suas necessidade e interesses são respeitadas, independentes da sua nacionalidade, língua materna, cultura, etnia, orientação sexual de membro da família, entre outros. O

facto de possuir esta diversidade dentro de sala, implica que o/a educador/a adequa as suas práticas pedagógicas de acordo com cada situação, como também, favorece os momentos de aprendizagem do grupo.

4) *Construção articulada do saber.* O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais atuam de forma simultânea e a sua aprendizagem ocorre numa vertente holística. Brincar é a atividade natural da criança, que conduz à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas (Silva et al., 2016).

Para a concretização destes fundamentos e princípios educativos citados, o/a educador/a deve estar atento às necessidades de cada criança, como também, deve ter uma certa exigência em relação à sua prática, com o intuito de proporcionar uma continuidade na qualidade educativa. O/A educador/a recorre às observações e aos registos diários para obter informações relevantes que auxiliem a sua avaliação. Após a recolha dos dados, a sua prática educativa pode ser melhorada através de questionamento e de reflexão sobre as ações levadas a cabo.

Por meio dos registos diários realizados, é possível conhecer cada criança e observar de forma minuciosa a sua evolução e o progresso do seu desenvolvimento/aprendizagem. Deste modo “(...) as informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva et al.,2016, p.11).

O papel do/a educador/a é considerado fundamental no processo de aprendizagem das crianças, sendo que, por meio da sua prática educativa, deve desenvolver oportunidades educativas que estimulem as potencialidades e capacidades da criança, como também, atender às necessidades de cada criança. Deste modo, cabe-lhe a responsabilidade de proporcionar estas experiências enriquecedoras durante o momento do brincar, fazendo uma articulação das diferentes áreas de conteúdos e domínios, que estão integradas nas OCEPE.

De acordo Silva & Sarmiento (2017), a atividade lúdica é o meio mais natural de desenvolver a aprendizagem, pois exerce efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Assim, através da atividade lúdica o/a educador/a cria oportunidades para a criança experimentar novas sensações, criando laços sociais, novos conhecimentos e aprenda a ultrapassar obstáculos.

Neste sentido, o/a educador/a de infância deverá proporcionar inúmeras atividades lúdicas, uma vez que, “o brincar está profundamente ligado à aprendizagem,

principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo” (Silva & Sarmiento, 2017, p.43).

Mediante as OCEPE, o ponto de vista em relação ao brincar e aprender de forma simultânea, articula-se com o reconhecimento da criança como protagonista do processo educativo, bem como, a sua participação no desenvolvimento do currículo. Isto é, dá-lhe o direito de ser escutada, respeitando o seu interesse e as suas decisões referente à sua aprendizagem, tornando-se um sujeito ativo.

Salientamos que não existe um currículo obrigatório/oficial para Educação Pré-Escolar, porém, consideramos as OCEPE como um documento orientador que os/as educadores/as podem utilizar para construir um currículo, respeitando a caracterização global do contexto e pensando numa prática pedagógica acessível às crianças.

Assim, podemos afirmar que as OCEPE são “(...) uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (...)” (Silva et al., 2016, p.13).

O currículo da Educação de Infância dá à criança um papel como sujeito histórico e de direitos, visto que, passa a ser a titular e promotora de diferentes culturas, que são partilhadas com o educador e com as outras crianças, através de um escuta atenta. A construção e a gestão do currículo, exige do/a educador/a uma organização curricular fundamentada nos conteúdos decorrente de áreas de conhecimento ou de datas comemorativas. Deste modo, o currículo é constituído a partir das demandas das crianças e da intencionalidade pedagógica do/a educador/a (Silva & Carvalho, 2020).

Portanto, podemos evidenciar que o currículo está baseado “(...) no protagonismo das crianças, mas não está pautado apenas nos interesses das crianças, encontra-se alicerçado na atuação do professor em parceria com as famílias (...)” (Silva & Carvalho, 2020, p.508).

No que diz respeito aos modelos curriculares para a Educação de Infância, tornaram-se um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática utilizada pelos educadores. A adoção de um modelo curricular, é uma decisão autónoma do educador e dos centros educativos, mantêm-se uma das suas formas de expressão (Formosinho,1998).

Spodek e Brown (2002) referem que um modelo curricular é uma representação ideal de princípios teóricos, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um

contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Os modelos curriculares baseiam-se em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, isto é, em noções sobre a melhor forma de organizar o espaço, recursos e oportunidades de aprendizagem centrada na criança.

Neste sentido, o/a educador/a tem a capacidade de escolher um dos modelos curriculares que deseja colocar em prática, porém, deve ter conhecimento da responsabilidade em ensinar de forma diferenciada estimulando a participação ativa da criança, ou seja, proporcionando uma rotina pedagógica enriquecedora. Entretanto, os educadores devem possuir um conhecimento minucioso referente ao seu grupo de crianças, pois ao escolher um modelo, este deve verificar se é possível implementá-lo de forma positiva, garantindo uma continuidade na qualidade educativa.

Deste modo, para o contexto de Educação Pré-Escolar, podemos citar os seguintes modelos: a Pedagogia-em-Participação; o Modelo High/Scope (inspirado em Piaget e depois em Vygotsky); O Movimento da Escola Moderna (MEM, inspirado na teoria dos autores como Freinet, Bruner e Vygostky); o Modelo de Reggio Emilia (inspirado no autor Loris Malaguzzi), entre outros.

De modo geral, os modelos curriculares, realçam o papel da criança e do/a educador/a como pessoas que possuem direitos e capacidades de participar na investigação de determinado assunto que lhes diga respeito. Assim, “(...) Constitui-se na procura de uma cultura pedagógica com a infância que a respeite, a provoque a ser +, pensar +, fazer +, aprender +, narrar +. (...)” (Oliveira-Formosinho, 2016, p.95).

Desta forma, o adulto promove interações afetivas, através das experiências enriquecedora, que oferecem á criança a capacidade de adquirir a sua própria autonomia, bem como, o tempo necessário para a criança ser capaz de fazer as suas próprias escolhas, ou seja, “(...) escutar a criança é uma forma ética de estar e de se relacionar com ela (...)” (Fochi, 2014, p.15).

Para concluir é fundamental saber olhar, ouvir, acompanhar o caminho que as crianças percorrem, bem como, tentar apreciar e acompanhar as aquisições individuais de cada uma, assim como seus processos de descoberta e de aprendizagem. É uma atitude que demonstra que o/a educador/a as conhece e as respeita, dando visibilidade às suas descobertas, ampliando o seu repertório, levando-as a novas perguntas ou percursos (Fochi, 2014).

## 2. Autonomia e o seu desenvolvimento

Segundo a etimologia autonomia é uma palavra de origem grega, tem uma ampla diversidade de interpretação e pode ser definida, segundo o Dicionário Língua Portuguesa como: “(...) estado do que é autónomo; liberdade moral e intelectual (...)” (p.185). Deste modo, a expressão autonomia é quando o indivíduo se pode governar e ser capaz de revelar a sua capacidade sem depender de outrem. (Freire, 2014, citado por Brites, 2015) “caracteriza a autonomia como sendo uma construção cultural, que depende da relação do sujeito com o outro, onde possui liberdade (...) de construir e reconstruir o que lhe foi ensinado” (p.17).

O ser humano nos primeiros anos de vida necessita do amparo de um adulto para suprir a sua dependência. No processo de crescimento da criança a família estimula a sua comunicação e locomoção para que a criança obtenha um desenvolvimento integral.

O processo do desenvolvimento da autonomia exige o convívio social, pois, é de extrema importância para que a criança consiga através do contacto com diversas experiências construir a sua própria independência. Em concordância com Reichert & Wagner (2007) “A conquista da autonomia é um processo paulatino e diário, que se inicia desde os primórdios de nossa existência e, apesar de ser um processo particular, necessita do favorecimento do contexto social” (p. 54).

Durante a realização das tarefas diárias do quotidiano no meio familiar ou na escola, como os cuidados com a higiene, a alimentação, o vestir, entre outros, a criança tem de ser ensinada para que os consiga realizar sozinha, uma vez que, este processo contribui para a organização do seu pensamento e com o auxílio de um ambiente propício a criança consegue interagir e ter iniciativas, tornando-se cada vez mais autónoma.

A colaboração do meio familiar no desenvolvimento da autonomia da criança é fundamental para o contexto educativo, pois trata-se de uma experiência social diferente, em que a criança tem contacto pela primeira vez com um espaço fora do ambiente familiar, que possui regras diferentes das que estão habituadas. A colaboração dos pais facilita a adaptação ao contexto educativo, sendo um espaço organizado para contribuir no processo contínuo da autonomia da criança.

No contexto de Creche e de Jardim de Infância o papel do/a educador/a, apresenta-se como um mediador responsável por estimular a criança, para que ela possa estar constantemente aprimorando as suas novas competências. De acordo com as OCEPE (Silva et al.,2016):

A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida (...) (p.36).

Os educadores tornam-se assim, um modelo que incentiva o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades das crianças para aprender a fazer escolhas e tomar decisões, através das funções realizadas na rotina diária, tais como: a organização dos pertences, a alimentação, o cuidado pessoal, com o próximo e com o meio envolvente.

Reichert & Wagner (2007) defendem que a autonomia não é simplesmente possuir comportamentos independentes, isto é, a autonomia também prevê pensamentos, sentimentos e tomadas de decisões que não envolvem apenas o próprio indivíduo, mas também as relações que estabelece com os outros membros da família ou com pessoas fora do ambiente familiar.

O desenvolvimento moral da criança constrói-se através da convivência com a família, e como os outros. A escola é um ambiente inestimável na formação moral do sujeito, pois, as crianças passam grande parte do tempo nas instituições, por isso é importante considerar os contextos educacionais como um espaço que auxilia no processo da interação com o meio não familiar.

Formosinho (1998) refere que a construção social da moralidade é um processo gradativo que aos poucos passa para uma construção sociopessoal interna, uma vez que, as regras, os princípios, as normas são compartilhadas culturalmente, por meio das ações, dos acontecimentos, das decisões, dos problemas e das situações. Construindo progressivamente esse processo cultural, a criança adquire a sua própria referência e percebe quais são os seus direitos e os seus deveres ao nível da responsabilidade social.

Dessa forma, através da interação social a criança aprende a ter o controle do seu próprio comportamento, obedecendo às restrições impostas de acordo com os padrões sociais, porém, não chega ao nível de compreensão sobre o bem e o mal referente às próprias atitudes, pois ainda não possui uma capacidade cognitiva para compreender, tal como defende Sunal (2002) “São suscetíveis de ser motivadas pelo facto de uma acção ser ou não recompensada, e não por ser boa ou má” (p.394)

Portanto, o desenvolvimento da autonomia desde a infância, contribuí para a formação de um cidadão responsável, ético, crítico e ativo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

### **3. Autonomia no Contexto de Educação Pré-Escolar**

#### **3.1 A influência do/a Educador/a de Infância, do ambiente educativo e dos modelos pedagógicos na construção da autonomia**

Silva & Sperb (1999) referem que “A autonomia vem sendo frequentemente citada como uma das metas fundamentais da educação” (p. 65). No âmbito da Educação Pré-Escolar observámos três elementos responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia: o/a educador/a de infância, o ambiente educativo e os modelos curriculares.

O papel do/a educador/a possui uma grande influência na aprendizagem da criança, uma vez que, no contexto educativo a criança é incentivada a fazer por si, passando por dois processos, o individual e o social, havendo uma partilha tanto do/a educador/a, como do grupo que está inserido. “Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (...)” (Silva et al., 2016, p. 9).

Na construção da autonomia, o/a educador/a estimula a criança a assumir um papel responsável, proporcionando situações que a criança necessita de “(...) fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida (...)” (Silva et al., 2016, p.36).

Um outro aspeto importante, é a organização do espaço educativo, no qual o/a educador/a prepara este ambiente para a criança explorar autonomamente e em segurança. Segundo, Vasconcellos (1998) proporcionar: “(...) Um espaço bem montado, no qual esteja organizado um material variado e estimulante, visível e ao alcance da criança dá a ela muito mais possibilidades de independência em relação ao adulto e de controle do mundo que a cerca” (p.173).

Formosinho (1998) refere que, ao possuir esta preocupação com o espaço e com os materiais, surge a criação de um ambiente com aprendizagem significativa, garantindo a igualdade de oportunidades para todas as crianças e respeitando sobretudo, os seus interesses.

Em relação, ao trabalho curricular do/a educador/a no contexto de Educação Pré-Escolar, tem como apoio as OCEPE, para além deste documento, o mesmo procura utilizar modelos curriculares/pedagógicos de qualidades que são adaptáveis à sua prática educativa, citaremos apenas dois: o modelo High-Scope e o Reggio Emilia que possuem uma metodologia centrada no desenvolvimento da criança.

O currículo High-Scope foi implementado nas instituições educativas portuguesa por volta de 1992-1993 no distrito de Braga, este modelo baseia-se numa perspectiva desenvolvimentista para a Educação de Infância, tem como agentes principais a criança, o/a educador/a e os restantes participantes do contexto educativo. A inspiração central deste currículo é, piagetiana, isto é, segue um paradigma construtivista em que o seu propósito principal é estimular a criança a ser responsável pela construção do seu próprio conhecimento a partir do mundo que a rodeia.

O modelo High -Scope, centra-se na construção da autonomia intelectual e moral da criança, isto é, o seu objetivo principal é proporcionar uma aprendizagem ativa, já a função do adulto neste modelo “(...) é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo (...)” (Formosinho, 1998, p.73).

Salientamos que, este modelo vem sendo muito utilizado no contexto de Educação Pré-Escolar em Portugal, uma vez que possui princípios orientadores fundamentais, que direcionam, para uma abordagem aos cuidados e à educação:

aprendizagem activa para crianças; interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; horários e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientam as interações dos adultos com as crianças, o trabalho de equipa dos educadores, as relações pais-educadores e a planificação do programa (Post & Hohmann, 2003, p.10)

Formosinho (1998) menciona que, este currículo representa uma construção progressiva do conhecimento sobre a Educação Pré-Escolar, pois através da ação do/a educador/a e da reflexão da ação, referente aos vários níveis: o da criança, o da sua prática educativa, o do investigador e o de todos envolvidos que fazem parte desta construção da ação educativa.

O modelo Reggio Emilia surgiu após a Segunda Guerra Mundial em 1945, na Villa Cella, perto da cidade Reggio Emilia situada no Norte da Itália. Este modelo destaca-se principalmente por possui um trabalho educacional de expressão simbólica, tendo também como objetivo principal insistir na cooperação entre os educadores e as famílias para proporcionar uma educação de qualidade.

Nas escolas Reggio Emilia todos os colaboradores são considerados educadores e educandos (criança, educadores, pais, artistas plástico e pedagogo) e defendem que a

criança é o próprio construtor do seu conhecimento, tendo assim um papel ativo nas suas descobertas.

O principal objetivo dos educadores neste modelo, é criar um ambiente agradável e familiar, com intuito de que as crianças e os pais se sintam em casa. O modelo Reggio Emilia baseia-se na “*pedagogia da escuta*”, ou seja, o adulto escuta em vez de falar, assim, as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de escolhas, tomar decisões e resolver os problemas que vão surgindo.

Em relação ao planeamento do currículo, no início do ano letivo os educadores elaboram as atividades de acordo com as informações que ouvem dos pais, referentes aos gostos e preferência das crianças, no entanto, o currículo vai-se adaptando de acordo com os interesses e necessidades emergentes do grupo, caracterizando-se como *Currículo Emergente*. Segundo Lino (1998): “Os educadores seguem as crianças e não os seus planos (...)” (p.121).

Relativamente ao espaço exterior, o modelo Reggio Emilia disponibiliza para as crianças áreas naturais estruturadas para realização de descobertas, hortas, criação de animais, parque infantil adaptado para todas as idades e níveis de desenvolvimento. Tal como defende Lino (1998):

O espaço é considerado o terceiro educador (além dos dois educadores que trabalham em cada sala). Como educador, o espaço deve ser flexível, estar aberto às mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes serem protagonistas do seu conhecimento (p.111).

Os educadores, em Reggio Emilia, para registar os trabalhos das crianças, fotografam e filmam. Para valorizar ainda mais o trabalho desenvolvido, os mesmos transcrevem o que as crianças dizem durante a produção, assim, estas informações tornam-se extramente úteis para os pais, crianças e famílias compreenderem o seu desenvolvimento. Segundo Lino (1998): “(...) Os trabalhos das crianças e o interesse dos pais providenciam uma rica base para discussão entre criança e pais, permitindo a estes aprofundar os seus conhecimentos acerca das aprendizagens dos seus filhos, dos seus gostos e preferências” (p.103).

Portanto, o contexto de Educação Pré-Escolar, não deve ser visto apenas como um ambiente em que as crianças apenas brincam e têm os seus cuidados básicos satisfeitos, mas sim, prepara-se a criança de forma que o seu desenvolvimento seja enriquecedor. Assim, “(...) o trabalho na escola infantil, assim como nos outros níveis de

escolaridade deve basear-se nas competências já assumidas pelo sujeito para reforçá-las e ampliá-las (enriquecê-las)” (Zabalza, 1998, p.20).

### **3.2 O contributo da rotina diária**

A rotina está presente constantemente na vida do ser humano. O seu conceito: corresponde a procedimentos habituais realizados todos os dias, da mesma forma, com um tempo para cada tarefa. De forma idêntica, o contexto educativo segue também uma rotina. As crianças se orientam através da realização das tarefas diárias, isto é, ao saber o que irá ser feito depois, a mesma desenvolve a percepção de tempo. Tal como afirma Souza (2013) “(...) A sequência das atividades possibilita que a criança se oriente no espaço e no tempo e tenha oportunidades de aprender e se desenvolver, com vivências práticas que estimulem autonomia e socialização (...) (p.51).

No contexto educativo os horários da rotina diária devem ser adaptados durante o dia, como, por exemplo, planejar tarefas para o dia completo (manhã e tarde) ou para apenas um período (manhã ou tarde).

Desta forma, o/a educador/a deve planejar a sua rotina diária, sendo capaz de adaptar o tempo necessário para cada tarefa, tendo como base o horário de funcionamento da instituição educativa e o grupo de crianças com o qual está a trabalhar.

“ A criança tem de ter consciência da rotina diária e saber os nomes das partes que a compõem, para não passar o dia a pensar o que irá acontecer a seguir (...)” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.81), sendo assim, para elaborar uma rotina diária, deve estruturar-se sistematicamente os tempos e nomear as componentes, da seguinte forma: o momento de acolhimento; tempo de planeamento; tempo de trabalho; tempo de organizar; tempo de revisão; tempo do lanche; tempo de recreio ao ar livre; tempo de trabalho em pequenos grupos; tempo de roda.

No momento do acolhimento as crianças e os pais são recebidos por uma assistente operacional e outra assistente inicia as atividades com as crianças que já estão na sala, como: contar história; cantar canções; atividades de desenhar e entre outros.

Relativamente ao tempo de planeamento, juntamente com o/a educador/a a criança planeia a atividade do seu interesse, o material, a área e de que forma vão trabalhar: individualmente, em grupo ou com a participação de um adulto. Para que o grupo tenha interesse no processo de planeamento o/a educador pode utilizar algumas estratégias. Tal como Lino (1998) refere:

(...) dizer ou indicar com o dedo a área onde quer ir trabalhar; deslocar-se até à área onde quer ir trabalhar; escolher um ou mais objetos das áreas onde pretendem trabalhar: os objetos são colocados em cima da mesa ou no chão (...); fazer um desenho (...) (p.188).

Estas estratégias são utilizadas de acordo com a faixa etária, sendo assim, com um grupo de crianças com cinco anos, as estratégias poderiam ser mais complexas, como, por exemplo, fazer um desenho da atividade que planeia trabalhar, já com o grupo de crianças pequenas utilizam-se estratégias mais simples como a apresentação de materiais, ou seja, proporcionando para cada criança um desenvolvimento do seu pensamento crítico, cognitivo, motor e autónomo.

No que diz respeito ao tempo de trabalho, as crianças realizam as atividades que foram planeadas anteriormente, tendo um tempo de duração de 45 minutos a 60 minutos. Nesse momento o/a educador/a incentiva as crianças de forma espontânea a conversarem e colaborarem umas com as outras, interferindo caso alguma criança não esteja interessada na atividade, orientando-a para uma área diferente. De acordo com Hohmann, Banet & Weikart (1995):

O tempo de trabalho dá à criança uma oportunidade de organizar parte do seu mundo e de nele actuar, de decidir quais os brinquedos, instrumentos e equipamento mais adaptáveis aos seus objectivos e de desenvolver a necessária perícia para os manejar com à-vontade (p.99).

O tempo de organizar é quando as crianças terminam as atividades e são orientadas a organizar os materiais utilizados, o/a educador/a nesta transição usam diversas estratégias como cantar alguma canção, que automaticamente o grupo reconhece que é o momento de recolher e arrumar a sala. Tal como defendem Hohmann, Banet & Weikart (1995): “A arrumação, no fim do tempo de trabalho, ajuda as crianças a sentirem-se responsáveis pelos materiais que utilizam e a terem consciência do seu efeito no ambiente da sala” (p.118).

Já o tempo de revisão o/a educador/a reúne as crianças e conversam sobre o que elas gostaram mais de fazer durante o tempo de trabalho. Nesta reflexão as crianças são estimuladas a refletir e falar sobre vários assuntos, visto que, dependendo da faixa etária algumas crianças podem ter dificuldade de se expressar o/a educador/a deve ajudá-la a comunicar.

O tempo do lanche destina-se ao momento da alimentação, sendo uma das oportunidades de promover o convívio social e o estímulo da autonomia da criança. Para

alimentar-se a criança aprende a ter noção da quantidade de comida que pode levar até a boca, desenvolvendo a destreza motora de pegar no talher e utilizá-lo. As crianças do Jardim de Infância, além de conseguirem alimentar-se sozinhas sem se sujarem, utilizam os talheres com mais destreza e seguram o copo de maneira correta. Com este processo a criança desempenha atitudes que promoverá a sua autonomia.

O tempo de recreio ao ar livre é um dos momentos que as crianças adoram, neste tempo o grupo de crianças brincam livremente nos baloiços, escorregas, na areia. ... Além disso, têm contacto com diversas texturas como plantas, animais, água e terra.

Em relação ao tempo de trabalho em pequenos grupos, é considerado o tempo mais estruturado na rotina diária, pois é o/a educador/a que planeia uma atividade e o material para as crianças. Brevemente o/a educador/a explica como deve realizar a atividade e como utilizar o material, sendo assim, a criança é observada individual/grupo com o propósito de conhecer melhor as suas atitudes e o seu desempenho.

Por último, o tempo da roda que está incluído nas atividades planeadas, as crianças e o/a educador/a reúnem-se formando uma grande roda, visto que, neste momento é proporcionado ao grupo o momento de contar história; cantar canções; partilharem experiências que tiveram com a sua família e participarem na programação da rotina, motivando uma interação entre as crianças e os adultos.

Todo este trabalho pedagógico planeado, deve manter sempre a ordem de tempos, para que a criança possa internalizar a rotina diária e sentir-se segura, possibilitando um desenvolvimento de forma integral, como afirma Souza (2013) “A organização da rotina oferece às crianças momentos e locais em que possam desenvolver as inúmeras possibilidades de atividades. A maneira como é organizada pode possibilitar momentos que valorizam o trabalho pedagógico e o desenvolvimento integral das crianças (...)” (p.52).

Em conclusão, a rotina diária é uma estrutura organizacional pedagógica, sendo um instrumento de grande utilidade no ambiente educativo, visto que, permite o/a educador/a estabelecer no grupo uma segurança e conhecimento sobre as atividades que irão decorrer, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Souza (2013) “(...) A rotina não precisa ser rígida, pelo contrário, deve ser rica e prazerosa, com características específicas que atendam à necessidade do grupo de crianças que dela participa (...)” (p.52).

### **3.3 A Relação Escola/Família: o papel dos pais na continuidade educativa**

“Os pais são os primeiros educadores das crianças. Antes de iniciarem a pré-escola, já elas assimilaram e lidaram com uma quantidade incrível de informação e já dominaram uma vasta gama de saberes complexos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.34). Após adquirir esta aprendizagem no ambiente familiar, a criança passa a estar inserida num novo contexto social, a escola. Neste espaço os educadores aparecem como parceiros essenciais na continuação da educação das crianças, pois como foi citado anteriormente, os primeiros educadores responsáveis pela educação da criança e bem-estar são os pais.

Posto isto, os pais devem trabalhar juntamente com os educadores, pois o objetivo de todos é proporcionar uma melhor educação para a criança. Ao considerar os pais como opositores impede a concretização do objetivo previsto inicialmente, refletindo-se negativamente sobre a criança. Portanto, tanto o/a educador/a como os pais têm muito a ganhar com uma colaboração mútua para o crescimento da criança.

A família é responsável por possibilitar esta mediação social, sendo um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, por ser um contacto diferente do seu ambiente familiar. Sendo assim, os pais devem estar presentes na educação dos seus filhos e também envolver-se no contexto educativo, a educação das crianças deve ser vista como um trabalho em equipa dos pais em conjunto com o/a educador/a. Tal como defendem Post & Hohmann (2003) “O objetivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores” (p.300).

Segundo Pereira (2006): “Autonomia é um termo frequentemente utilizado por pais e educadores que se preocupam com a educação e o desenvolvimento infantil” (p.4). Os pais e os educadores trabalham simultaneamente, em relação ao desenvolvimento global da criança, ou seja, estimulam a criança a aperfeiçoar o seu desempenho, contribuindo para a sua independência.

Para além dos pais e dos educadores, o contexto educativo influencia as crianças a terem contacto com um ambiente interativo e promove um desenvolvimento social, sendo de extrema importância para a sua formação.

Em relação ao/a educador/a, pretende-se que seja inovador, comunicativo, dinâmico e crítico, possui também o dever de ensinar e educar, proporcionando diversas atividades, para que a criança possa desenvolver a autonomia, a coordenação motora, a

criatividade, o pensamento crítico, o desenvolvimento cognitivo, consubstanciando uma aprendizagem significativa.

A contribuição dos pais em relação à continuidade da aprendizagem da criança em casa é de extrema importância, pois contribui para o desenvolvimento contínuo da criança. O contexto educativo estabelece estratégias operacionais e trabalhos pedagógicos para promover novos conhecimentos, e com a cooperação dos pais a criança potencializa o seu conhecimento.

Para além da contribuição dos pais e educadores, as instituições educativas devem gerar iniciativas para que as famílias estejam envolvidas, ou seja, utilizar estratégias de aproximação entre os contextos Creche e de Jardim de Infância com a família.

As instituições educativas devem oferecer um maior envolvimento parental, visto que, a participação da família na aprendizagem da criança faz com que a mesma tenha um resultado enriquecedor no seu desenvolvimento. Porém, tem de ter em conta que há famílias que têm uma boa condição financeira e, outras não são muito favorecidas, por isso, é necessário ir ao encontro de estratégias que auxiliam todas as famílias, porque a família que necessita de apoio, muitas vezes não tem estímulo suficiente para ajudar no desenvolvimento dos seus filhos. Tal como afirmam Peeters & Lund (2011):

(...) pais competentes capazes de se informar para fazerem as escolhas “certas” para os seus filhos. Nem todos os pais têm as mesmas oportunidades. Corre-se o risco de estas abordagens, adaptadas a pais da classe média, serem difíceis de pôr em prática junto de pais em situações desfavorecidas (...) Como reação às ações do governo que parece culpar os pais desfavorecidos pelo futuro mau comportamento dos filhos (...) (p.5).

A educação não se constrói sozinha, mas sim com o envolvimento constante entre o/a educador e família, ambas com a responsabilidade de promover o desenvolvimento da criança. Desta forma, evidencia-se a necessidade de estratégias que envolvam as famílias, para que possam valorizar a interação com os contextos educativos e, simultaneamente, trabalhar em prol dos mesmos objetivos, que é formar um cidadão na sua plenitude.

#### 4. O Desenvolvimento Moral: uma perspectiva psicogenética

“(…) O desenvolvimento moral é a *interiorização* de valores e de regras sociais inicialmente exteriores à criança, Piaget crê que o desenvolvimento moral é também um processo de construção no interior (…)” (Kamii,1996, p.42). A compreensão moral da criança antes dos nove anos, para o autor é considerada heterónoma, ou seja, a criança ainda considera as regras e normas apenas como algo exterior em que devem ser respeitadas por causa da autoridade ou por meio do medo do castigo, caso não obedecer. Ou seja, as normas ainda não foram interiorizadas pelas crianças. Neste sentido, “as regras exteriores não se tornam regras da criança, senão quando as adopta e as constrói em total liberdade. Infelizmente, é por obediência aos adultos, detentores da autoridade, que a maior parte das crianças aprende as regras sociais e morais” (Kamii,1996, p.42).

Jean Piaget reforça que o desenvolvimento da criança e as suas ações morais estão em constante transformação, isto é, o relacionamento entre adulto e criança faz com que a criança desenvolva dois tipos de moralidade: uma que retarda o seu processo e a outra que estimula. A primeira moralidade é caracterizada, “sendo uma moral de constrangimento e de obediência, é uma moral egocêntrica, quando apela para autoridade adulta” (Lourenço, 1992, p.74), sobretudo, o medo do castigo, denominada de heterónoma. O segundo tipo é a moralidade autónoma, que se baseia na reciprocidade e no acordo, a criança já interiorizou as normas para o bom convívio social.

A moralidade centra-se no respeito pelas normas e regras, Piaget para estudar esta questão, considerou um jogo da sua infância, como um método de estudo. E a sua pesquisa focou-se na descoberta do ponto de vista da criança, sobre o respeito à regra e a sua moral. De acordo com o autor, por meio da regra deste jogo, foi possível estudar dois grupos de fenómenos:

(…) a prática das regras (a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam) e a consciência da regra (a maneira pela qual as crianças de diferentes idades consideram o caráter obrigatório, sagrado, ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo) (Piaget, 1994, p.24).

Piaget (1994) refere que do ponto de vista da prática das regras, podem-se definir quatro estágios sucessivos: O primeiro caracteriza como “motor” e “individual”, no qual as crianças até os três anos tendem a manipular as bolas, em função dos seus próprios desejos e dos seus hábitos motores, encaminhando-se para um jogo individual, ou seja, uma espécie de regras motoras e não regras propriamente coletivas.

O segundo estágio, denominado egocêntrico, as crianças de dois a cinco anos, imitam as atitudes dos maiores no jogo. Neste sentido, elas possuem uma simples compreensão das regras, mas consideram-nas invioláveis. A sua prática durante o jogo junto com outra criança ainda é de forma individual, dado que, todas podem ganhar ao mesmo tempo, não existindo a codificação das regras.

O terceiro estágio aparece por volta dos sete ou oito anos, nomeado por cooperação nascente, a criança passa a querer competir, nesta fase o jogador sente a vontade de vencer o seu adversário, com isso, começa a contar com o controle mútuo e a unificação das regras.

O quarto estágio, a criança com doze anos, já consegue dominar a codificação das regras, tendo capacidade de gerir o jogo do início ao fim, cumprindo as regras rigorosamente, possuindo assim, manifestação dos elementos da moralidade autónoma.

Quanto à consciência das regras, que significa a forma como a criança compreende as obrigações estabelecidas pelas regras do jogo, estão divididas em três estágios distintas. O primeiro estágio a regra não está interiorizado, é simplesmente motora, uma vez que a criança percebe as regras do jogo de forma egocêntrica, em que não impõe qualquer obrigação, satisfazendo apenas o seu interesse.

O segundo estágio, a regra é considerada como sagrada, pois trata-se de algo que é estabelecido pelo adulto e a criança segue-a rigorosamente. E o terceiro estágio a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, isto é, neste estágio a moralidade autónoma torna-se predominante (Piaget, 1994). O autor explica que:

Um indivíduo estará, por exemplo, no estágio da autonomia no que se refere à prática de determinado grupo de regras, permanecendo a consciência dessas regras ainda mais evada de heteronomia, da mesma forma que a prática de outras regras mais refinadas, portanto, não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão (Piaget, 1994, p.75).

Globalmente, estas regras correspondem a três tipos de comportamentos sociais: motores, egocêntricos e cooperativos.

Para avaliar o nível moral da criança existem diversos métodos, como, por exemplo, a observação de situações do quotidiano ou dos jogos que estimulam a criança a resolver problemas, em que está em constante transformação.

Em relação ao conhecimento do bem e do mal e do correto e não correto, é considerado uma fase de interiorização por parte da criança entre a faixa etária dos três e quatro anos. Uma situação que desencadeia o estímulo para as questões de justiça e moralidade nas crianças, é quando no seu cotidiano se pergunta á criança por que motivo está partilhando o seu lanche com o colega e, automaticamente a criança responde que seria maldade da sua parte não partilhar o seu lanche, com o colega que não tinha nada. Seguindo esta linha de pensamento, defendemos que:

No nível moral, as concepções de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas. Por esta razão, uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida (Piaget, 1994, p.19).

O comportamento moral é sustentado por uma influência direta do meio em que o ser humano está envolvido, ou seja, os psicólogos da aprendizagem social ressaltam que a moralidade é uma questão do indivíduo seguir sempre as regras e normas consideradas corretas aos olhos da sociedade. Tal como defende Kamii (1996): “a razão de se comportar assim pode ser o desejo de receber um elogio ou evitar uma punição” (p.42).

Este comportamento, em geral, é considerado moralmente necessário, pois através das regras imposta, o indivíduo coloca em prática e torna-se um exemplo ético para a sociedade. A ação de ensinar o outro a seguir o caminho do bem, considerando uma conduta moral exterior que todos devem seguir. Compreende-se também que a criança é instruída pelos seus pais sobre como se deve comportar e agir perante a sociedade, como, por exemplo, não fazer birra, não desrespeitar os outros, não mentir, entre outras, colaborando na sua construção moral.

A promoção do desenvolvimento moral, contempla uma perspectiva psicanalítica que considera a identificação dos valores passados pelos pais. As investigações não revelam correlações entre o raciocínio moral de pais e filhos, porém, os pais ensinam aos filhos, boas condutas, mas não se pode afirmar que o filho terá o mesmo nível de desenvolvimento moral que o dos seus pais, mas sim, a sua própria moralidade construída. Compreende-se, assim, que:

(...) uma educação moral autónoma deve relacionar-se a querer um mundo melhor para todos; certamente um mundo com menos “espertos”, menos “triunfadores sobre outros e com mais cooperação. Pais e professores que querem uma educação

para a autonomia devem primeiramente considerar seus próprios comportamentos e julgamentos morais. A sua autonomia será modelo para as crianças, a ausência dela, também (Menin, 1999, p.98).

## **Parte II- Projeto de Investigação-Ação**

### **1. Percurso e contexto**

Na segunda parte do trabalho, apresentamos as opções metodológicas utilizadas no percurso do projeto de IA, especialmente, a abordagem metodológica, os instrumentos de recolha de dados, as técnicas utilizadas e a análise de dados. Posteriormente, expomos a caracterização do contexto de Creche e do contexto de Educação Pré-Escolar nos quais desenvolvemos a PES.

#### **1.1- A Metodologia de Investigação-Ação como suporte da prática educativa**

O presente estudo, concretizado no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada (PIS), decorreu entre o ano letivo 2020/2021 e 2021/2022; assumiu uma natureza qualitativa, tendo como base uma abordagem interpretativa da realidade social, bem como, a análise de dados recolhidos no percurso realizado em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar.

Segundo Erikson, (1986), citado por Peters (2002): “(...) os métodos qualitativos procuram obter uma compreensão *local* das salas de actividades pré-escolares como ambientes cultural e socialmente organizados para aprendizagem e estabelecer um sentido de perspectiva/significado do educador e do aluno, envolvidos no processo educacional”. (p.1111).

A utilização da IA em educação fornece bases teóricas e metodológicas que ajudam o docente a compreender a ação educativa que desenvolve, realizando questões e investigando novas possibilidades de mudança que se possam refletir na aprendizagem dos intervenientes estudados (Pires, 2010). Tal como defendem Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira (2009): “A investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360).

De fato a IA é essencial para o contexto educativo dos educadores, pois da reflexão que fazem da sua ação, contribuem, não somente para a resolução de problemas,

como também para a introdução de mudanças na prática. Conforme Coutinho et al. (2009) defendem:

(...) reflexão na acção tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes e tem como finalidade perspectivar novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro (p.358).

Neste sentido, a realização de um projeto de IA, necessita efetuar um conjunto de procedimentos, indo ao encontro dos objetivos do mesmo, sendo eles: encontrar um ponto de partida (pergunta de partida), recolher informações, analisar os dados e avaliar o procedimento de investigação.

Estabelecemos um plano de trabalho a partir da formulação da questão-problema, que determinámos: *De que forma as rotinas diárias no contexto de Educação Pré-Escolar ajudam no desenvolvimento da autonomia da criança?*

Com base nesta questão definimos os seguintes objetivos:

- Explicar como a rotina diária contribui para a construção da autonomia;
- Analisar como os hábitos e as rotinas, em simultâneo, contribuem para o desenvolvimento da autonomia;
- Comparar o desenvolvimento da autonomia da criança nos contextos Creche, Educação Pré-Escolar e Casa;
- Interpretar de que forma a ação dos pais, do/a educador/a e do ambiente educativo favorecem a aquisição da autonomia da criança;
- Compreender se o interesse da criança em relação ao desenvolvimento da autonomia acontece de forma prazerosa.

De acordo com os objetivos de estudo citados, foram definidas algumas questões orientadoras que serviram de apoio ao desenvolvimento do projeto:

- O que é autonomia?
- O que é a moral?
- Quais são as estratégias utilizadas no contexto de Educação Pré-Escolar para desenvolver a autonomia das crianças?
- Como a rotina contribui para o processo de autonomia das crianças?

- De que forma a autonomia desenvolvida em contexto escolar se reflete em casa?
- Como o educador, a família e o ambiente educativo, influência na autonomia das crianças?
- Estimular autonomia desde cedo, auxilia no desempenho cognitivo da criança?
- De que forma a criança desenvolve a sua autonomia moral?

Em resumo, durante a investigação fomos ficando consciente em relação à nossa ação, na qual permanecia num ciclo de ação-reflexão-ação, visto que, permitiu-nos participar ativamente na prática educativa juntamente com os intervenientes presentes, tornando-nos cada vez mais críticos e pacientes. Assim, podemos afirmar que a metodologia IA nos faz tornar melhores profissionais, ou seja, conseguimos dar resposta às necessidades de cada criança.

## **1.2- Técnicas e instrumentos de recolha, de tratamento e análise de dados**

Destacamos que a recolha de dados é considerada uma etapa essencial no processo de IA, uma vez que, permite ao investigador obter respostas à questão de partida, às questões orientadoras e aos objetivos definidos, para isso, recorreremos à observação participante com os instrumentos de recolha de dados adaptados, tais como: o Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), particularmente: a Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo 1 ); a Ficha do Espaço educativo da Sala de atividades (Anexo 2); e a Ficha do/a Educador/a de Infância (Anexo 3).

Durante o desenvolvimento do projeto aplicámos os instrumentos de recolha de dados citados anteriormente, e ainda, as notas de campo, o registo fotográfico/vídeo e registo das atividades desenvolvidas, a entrevista à educadora cooperante e o questionário aos encarregados de educação do contexto de Educação Pré-Escolar.

Apesar de os instrumentos referidos serem extremamente úteis para a recolha de dados durante a investigação, a observação participante é considerada um método fundamental no ramo da educação, pois através dessa ação conseguimos conhecer os contextos, as rotinas, o grupo de crianças e como cada educadora cooperante organiza a sua prática.

As vantagens da observação participante são o facto de recolher informações, em relação às observações realizadas sobre a interação, as atitudes, a comunicação, o

comportamento e a relação das crianças entre si. Desta forma, é através do ato de observar e das informações recolhidas, que o investigador consegue analisar e interpretar o que se registou num contexto, e a partir daí retirar conclusões através da sua observação.

No que diz a respeito às notas de campo, utilizámos em dois períodos primordiais, sendo um a observação/cooperação e o segundo a intervenção, o primeiro período foi marcado pela observação, no qual recorremos aos registos referente a rotina da sala de atividades, o planeamento das atividades das educadoras cooperantes e as interações entre criança-adulto e criança-criança. No segundo período ocorreu a intervenção nos contextos, no qual usámos as notas de campo para registar as nossas estratégias durante a prática, as reações das crianças nas atividades e as melhorias em relação às atividades desenvolvidas.

Contudo, as notas de campo, são registos que o investigador realiza sobre os acontecimentos que ocorrem nos contextos, ou seja, através de uma narrativa pessoal escrita. Durante a sua observação o investigador consegue captar situações, comportamentos, atitudes, conversas e interações com os sujeitos, para mais tarde reler, analisar, interpretar e retirar conclusões dos seus apontamentos de forma a facilitar a sua pesquisa, tal como defende Marques (2016): “(...) o diário pode registar várias descrições e reflexões. Descrições sobre os sujeitos pesquisados, a sua maneira de se comportar, as linguagens utilizadas como expressão; sobre o ambiente físico; sobre como aconteceram determinadas ocorrências e atitudes (...)” (p.281).

Relativamente aos instrumentos tecnológicos, especialmente, os registos fotográficos e vídeos, contribuíram na recolha de dados, uma vez que, auxiliaram no estudo, para documentar a execução da atividade, a reação das crianças, o espaço interior e exterior dos contextos educativos, de uma forma mais minuciosa e atenta que não foi possível observar numa observação direta participante.

A entrevista semiestruturada com questões abertas elaborada para a educadora cooperante do contexto de Educação Pré-Escolar, teve como intuito recolher as opiniões relacionadas com o projeto de investigação, no qual a entrevista teve como objetivo fornecer o ponto de vista da entrevistada sobre o ambiente, atitudes, conhecimentos, de entre outros. Em conformidade com Amado (2014):

(...) a entrevista semi-estruturada deriva “(...) de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (...)” (p.208).

Em relação ao questionário direcionado aos encarregados de educação, consistiu em questões sobre o tema estudado. Através das respostas, o investigador consegue compreender no meio familiar se o tema estudado é frequentemente tratado. Seguindo esta linha de pensamento, Amado (2014) defende que:

“(…) esta técnica permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados. A partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço (...)” (p.271).

Em seguida, feita a recolha dos dados da investigação, o investigador inicia a próxima etapa com o processo de análise de dados. Conforme Amado (2014) apresenta que: “A questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (p.299). Assim, nesta fase analisámos e interpretámos todos os dados que conseguimos recolher durante a nossa pesquisa, ou seja, realizamos uma leitura minuciosa e destacámos os aspetos principais da investigação, por meio dos dados recolhidos, tais como: observação participante, os registos escritos e fotográficos, bem como, as entrevistas/questionários.

## **2. Contexto Educativo: Creche**

Neste capítulo apresenta-se uma breve descrição do contexto Creche onde decorreu a intervenção pedagógica, bem como, a caracterização mais circunscrita do contexto. Utilizamos fichas adaptadas do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal,2009) para recolher informações do estabelecimento educativo (Anexo 1), da sala de atividades e do grupo (Anexo 2), sobre o trabalho da Educadora Cooperante (Anexo 3) e também realizámos observações, registos em notas de campo e fotografias.

### **2.1- Caracterização do contexto**

A PISC, decorreu na cidade de Portalegre numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS). Ao longo dos anos o estabelecimento tem disponibilizado ofertas educativas para as valências de Creche, Educação Pré-escolar e Atividades de Tempos Livres (ATL).

A instituição integra 180 crianças distribuídas pelas 11 salas, que se encontram organizadas segundo a identidade e características próprias de cada valência, 3 salas de Berçário, 4 de Creche, 2 de Educação Pré-Escolar e 2 salas de ATL

O edifício disponibiliza aos seus utentes: vestiário e sala de reunião pedagógica das educadoras de infância, refeitório para adultos, secretaria, gabinete da diretora, uma sala de acolhimento, casas de banho para crianças e adultos, lavandaria, dispensas, uma copa espaçosa e um refeitório adaptado para cada faixa etária das crianças. Em relação ao espaço interior da instituição é um ambiente organizado, aparentemente com uma boa infra-estrutura e disponibiliza materiais de qualidade para as crianças/funcionários.

No que concerne ao espaço exterior, a instituição possui um espaço amplo, contando com duas áreas com relva sintética, uma área com areia e relva, uma área pavimentada com uma superfície de borracha, parque infantil, com escorrega, baloiço, casinha de brincar e triciclos, sendo, este espaço, partilhado por todas as crianças da instituição. Este espaço é dinamizado pelas educadoras de infância juntamente com as assistentes operacionais.

O espaço exterior é um ambiente importante, que merece atenção dos educadores, ao ajudar a desenvolver competências que o espaço interior não permite, como seja, o contacto com a natureza, com animais, diferentes cheiros, texturas, sons e fenómenos naturais. De acordo com Formosinho (1998):

(...) o espaço exterior é cuidadosamente planeado e preparado de forma a permitir uma continuidade do espaço interior e dos trabalhos aí realizados (...) Muitas vezes o espaço exterior é utilizado para realizar actividades relacionadas com os projectos que estão a decorrer nas salas (...). (p.109)

O horário de funcionamento da instituição é das 07h30 às 19h30, sendo o acolhimento feito pelas assistentes operacionais. A componente letiva da manhã funciona das 9h00 às 11h30. Relativamente ao horário de almoço das crianças, a refeição é orientada pelas educadoras de infância e assistentes operacionais das 11h30 às 11:45, enquanto a da tarde começa às 15h00 e finaliza às 17h00, sendo realizada a sesta das crianças durante o período das 11h45 às 14h30. Normalmente as educadoras de infância iniciam suas funções por volta das 9h30 e terminam às 17h00.

Os funcionários da instituição não possuem horários fixos, exceto as educadoras de infância, visto que, exercem horários flexíveis, de modo a assegurar as necessidades das famílias.

De modo geral, a instituição apresenta preocupação em relação à qualidade do ambiente educativo, oferece uma boa gestão e organização de recursos, que vão ao encontro da legislação referente às normas reguladoras de funcionamento e organização das Creches, Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, garantindo o bem-estar de todos.

## **2.2- Caracterização da sala de atividades**

A sala de atividades onde realizámos a Prática e Intervenção Supervisionada em Creche, encontra-se num corredor destinado à valência de Creche, havendo uma distribuição de salas pelo corredor de acordo com as faixas etárias. As duas primeiras salas do lado esquerdo são destinadas às crianças com 1 ano, e as duas últimas correspondem às crianças com 2/3 anos, incluindo a sala que integramos, designada por sala 2A.

A sala possui uma boa ventilação, com três janelas e duas portas, sendo que a luz natural provém da porta que dá acesso ao espaço exterior, porém, a iluminação natural não é suficiente, por essa razão utiliza-se a iluminação artificial para iluminar todo o espaço.

Em relação à organização da sala (Anexo 4), a educadora cooperante, reorganizou-a de acordo com as características e as necessidades do grupo, sendo uma sala ampla, os materiais disponibilizados estão à altura das crianças para as estimular a serem ativas e autónomas. Existem sete áreas: a área da higiene, a área da casinha, garagem, pintura, jogos de mesa, da leitura e de acolhimento. Porém, a distribuição das mobílias (cuidados básicos, mesa de atividades e as áreas de interesses) ocupam demasiado espaço em comparação com o tamanho da sala, tendo os adultos e as crianças dificuldades em movimentar-se.

Relativamente à parte central da sala, existem duas mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, ou seja, está disponibilizada para o desenvolvimento dos trabalhos manuais e dos jogos de mesa.

A área da higiene é destinada aos cuidados básicos da criança, na qual há um mobiliário ao lado direito do fraldário com as caixas organizadas com os pertences das crianças, ou seja, em cada caixa há materiais de higiene pessoal, fraldas, toalhetas e uma troca de roupa identificadas com os nomes das crianças. Ao terminar a troca de fralda ou a utilização do bacio a educadora cooperante e as assistentes operacionais registam na folha de controle o ritmo fisiológico de cada criança. Por baixo do fraldário, há um armário para guardar os bacios das crianças.

A área da pintura fica localizada ao lado esquerdo do fraldário, sendo constituída por um cavalete, pincéis, bibe impermeável, marcadores, lápis de cor e tintas à base de água. Esta área desenvolve a motricidade fina e a coordenação motora, por meio das propostas que incluem o contacto com a pintura.

A área da casinha está organizada com uma cozinha equipada com eletrodomésticos de plástico, uma mesa e duas cadeiras adaptadas para as crianças, loiças de plástico, berços de bonecas e bonecas. Esta é uma área principal para desenvolver a linguagem do faz-de-conta, dado que, as crianças utilizam a imaginação consoante os brinquedos disponibilizados ou recriam vivências referentes ao seu quotidiano.

A área da garagem disponibiliza para as crianças diferentes veículos e transportes (carros pequenos/grandes, autocarros, motas e aviões), um tapete que simula uma estrada, na qual as crianças brincam e desenvolvem a imaginação e o faz-de-conta.

A área dos jogos possui puzzles, jogos de madeira (encaixe), jogos de enfiamento, lego e animais de plástico. Nesta área as crianças desenvolvem a concentração e o raciocínio lógico.

A área da leitura dispõe de uma estante adaptada para a altura das crianças com livros para bebés e uma caixa com fantoches de dedos com diferentes animais (selvagens e domésticos). É uma área que promove a imaginação e a criatividade, como também, estimula o gosto e a fruição pela leitura.

A área do acolhimento é composta por dois tapetes vermelhos e um quadro, no qual a criança faz a marcação da sua presença e se promovem conversas entre adulto-criança. Destina-se também ao momento de relaxamento do grupo, à hora do conto que é realizada antes das refeições com intuito de acalmar o grupo.

É importante salientar que a escolha da área por parte das crianças seja rotativa, para que todas possam usufruir das diferentes explorações, ou seja, contribuindo para o enriquecimento da sua aprendizagem através das passagens pelas diferentes áreas, visto que, durante o período de observação do contexto, de modo geral, as crianças preferiam brincar somente em duas áreas, a área da casinha e a da garagem.

Em princípio, a sala de atividades 2A apresenta equipamentos e materiais usados, porém, em bom estado de conservação, e um plano de contingência para as crianças e todos os adultos inseridos na instituição.

### **2.3- Caracterização do grupo**

O grupo da sala 2A com quem realizámos a PISC é constituído por dezoito crianças, seis do sexo feminino e doze do sexo masculino, na faixa etária dos dois anos, sendo assim, um grupo homogéneo quanto a idade.

No que concerne ao contexto familiar, a maioria do agregado familiar das crianças, é constituído por famílias nucleares (pai, mãe, filho/s e filha/s), sendo que, apenas três crianças vivem numa situação de família monoparental. Ao longo da prática educativa pude observar o envolvimento constante entre a educadora cooperante e a família, ambas com a responsabilidade de promover o desenvolvimento da criança, trabalhando em prol do seu progresso.

É pertinente destacar que as crianças do grupo 2A, frequentam a instituição desde o berçário acompanhadas pela mesma educadora, estando adaptadas ao contexto. O grupo não possui nenhuma criança com necessidade educativa especial (NEE).

Relativamente à linguagem, as crianças têm facilidade para comunicar e expressar o seu pensamento na presença do grupo, no entanto, quatro crianças possuíam dificuldades de se expressar oralmente conforme os padrões referidos para a idade. Apesar de haver muitos estímulos para ajudar a comunicar melhor, conseguiam apenas balbuciar algumas palavras simples.

Em relação ao desenvolvimento motor, observamos que duas crianças apresentavam dificuldades na realização de alguns exercícios que necessitavam da utilização da motricidade fina e grossa, bem como, no momento da refeição, no qual, era necessário ajudar a segurar na colher.

A nível individual, as crianças do grupo, são recetivas, carinhosas, participativas e atenciosas relativamente às pessoas de fora, contribuindo assim para uma relação saudável. Contudo, era um grupo que conhecia os seus direitos e deveres dentro da sala de atividades, porém como toda a criança nesta faixa etária, tende a não cumprir algumas regras.

O grupo encontrava-se numa fase de egocentrismo, era possível observar alguns conflitos em relação à partilha, estes conflitos são característicos da faixa etária, e eram solucionados através de estratégias implementadas pela educadora cooperante.

No que respeita à autonomia, podemos considerar que o grupo era responsivo em relação à idade (2 anos), como se verificou por exemplo, na arrumação dos materiais, na alimentação e na higiene. Contudo, nos momentos de vestir/despir, abrir/fechar,

atar/desatar, no manuseamento dos talheres, entre outros, necessitavam de pequenas ajudas e estímulos para o término das refeições.

Através das observações diárias, pudemos analisar que quando a educadora cooperante propunha alguma atividade, o grupo demonstrava muito interesse e curiosidade, bem como, quando eram direcionadas para o espaço exterior ou revelavam curiosidade pelos materiais novos trazidos por nós.

De um modo geral, na realização das atividades o grupo era empenhado. No entanto, havia algumas crianças com comportamento que destabilizavam a atenção das restantes.

Durante as intervenções foi possível observar os principais interesses do grupo, que envolviam momentos como a hora do conto, as áreas de entretenimento, a interação com o espaço exterior e as atividades com experiências heurísticas.

A rotina diária do grupo estava organizada por momentos que ocorriam ao longo do dia, centrando-se no cuidado individual da criança e no seu bem-estar. Tal como afirma Souza (2013) “(...) A sequência das atividades possibilita que a criança se oriente no espaço e no tempo e tenha oportunidades de aprender e se desenvolver, com vivências práticas que estimulem autonomia e socialização (...)” (p.51), deste modo, a rotina diária em valência de Creche é extremamente importante, visto que as crianças se orientam através das tarefas diárias realizadas, pois ao saberem o que irá ser feito, desenvolvem a percepção de tempo e a segurança desencadeada pela previsibilidade dos acontecimentos.

A rotina diária da sala 2A encontra-se organizada em momentos sequenciados, que o grupo reconhece. No entanto, a sequência e o tempo dos momentos podem-se modificar devido a algum imprevisto.

**Tabela 1- Plano de rotinas diária do grupo 2A**

<b>Horário</b> (Manhã)	<b>Atividades de Rotina</b>
7h30-9h30	Abertura da instituição/ Sala de acolhimento
9h30-10h	Acolhimento e Canção do “bom dia”
10h-10h40	Início das atividades orientadas e/ou brincadeira livre
10h40-10h50	Relaxamento
10h50-11h30	Higiene/Almoço

11h45- 14h30	Higiene/Hora da sesta
--------------	-----------------------

<b>Horário</b> (Tarde)	<b>Atividades de Rotina</b>
14h30-15h15	Higiene
15h15-15h30	Lanche
15h30-17h	Início das atividades orientadas e/ou Brincadeira livre
17h-19h30	Sala de acolhimento/Encerramento da instituição

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível observar através da tabela n. °1, a rotina diária do grupo 2A focava-se essencialmente nos cuidados. O trabalho pedagógico planeado deve manter sempre a sequência dos tempos, para que a criança possa internalizar a rotina diária. Como afirma Souza (2013): “A organização da rotina oferece às crianças momentos e locais em que possam desenvolver as inúmeras possibilidades de atividades. A maneira como é organizada pode possibilitar momentos que valorizam o trabalho pedagógico e o desenvolvimento integral das crianças (...)” (p.52). Deste modo, é extremamente importante esclarecer o final de cada fase para que todas as crianças possam compreender quando será iniciada/encerrada a atividade, tendo a função de “controlar” a ansiedade das crianças.

### **3. Contexto Educativo: Jardim de Infância**

Nesta seção do relatório apresentamos os dados recolhidos da componente Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI). Da mesma forma que foi implementado na valência de Creche para obter informações necessárias sobre o contexto, foram utilizados os mesmos instrumentos de recolha de dados adaptados do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), especialmente, a ficha de caracterização do contexto (Anexo 7); a ficha do espaço educativo da sala de atividades (Anexo 5); a ficha de identificação e caracterização do grupo (Anexo 7); a Entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo 6) e as observações, registos em notas de campo, fotografias e vídeos.

### **3.1- Caracterização do contexto**

A unidade curricular PISJI, foi desenvolvida ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2021/2022 num estabelecimento educativo integrado num agrupamento de Escolas do Ministério da Educação, abrangendo a valência de Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. A instituição funciona num edifício construído de raiz para o efeito, integrado numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, já com alguns sinais de uso, porém em bom estado de conservação, localizado numa zona urbana na cidade de Portalegre.

O edifício apresenta espaços planeados para a segurança das crianças e oferece um ambiente acolhedor. A maior parte das instalações estão adaptadas a crianças portadoras de necessidades educativas especiais (NEE), com intuito de proporcionar a possibilidade de convivência e integração.

O horário normal de funcionamento do Jardim de infância é das 8h00 às 18h00, estando a componente pedagógica a funcionar durante a manhã entre 9h30 a 12h e à tarde entre 13h30 às 15h30. Em geral, as educadoras de infância iniciam as suas funções por volta das 9h30 e terminam às 15h30, tendo como definido o horário do 12h às 13h30 para a hora de almoço.

O horário de almoço das crianças do Jardim de Infância funciona das 12h às 13h30, a refeição é assegurada pelas assistentes operacionais.

Em relação à estrutura do edifício, apesar de ser integrado nas instalações de uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as salas de Jardim de Infância estão separadas num edifício à parte, sendo apenas partilhado o refeitório. A estrutura do edifício do Pré-Escolar dispõe de quatro salas de atividades, organizadas com grupos heterogêneos quanto à idade. Três das salas são reservadas para o contexto de Jardim de Infância, numeradas por sala 1, 2 e 3 e a última sala é destinada ao apoio a crianças portadoras de NEE.

No espaço interior da instituição há um hall de entrada que é utilizado para a receção das crianças, para a divulgação de informações e expor os trabalhos realizados pelas crianças. No corredor do edifício existem cabides devidamente identificados para guardar os pertences das crianças, três sanitários designados para cada sala e um sanitário exclusivamente para os adultos partilhado pelas crianças com NEE, ginásio e um refeitório. No piso superior no edifício do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se uma sala de professores/educadores reservada para refeições e lazer.

Relativamente ao espaço exterior, este divide-se em dois, um destinado a zona de recreio, dinamizado pelas educadoras, e outro intitulado como “horta”.

A zona de recreio é constituída por uma superfície metade coberta e outra não, disponibiliza uma estrutura para escorregar, trepar e baloiços, há também triciclos, bicicletas, trotinetes e uma parte da parede própria para escrever com giz. O espaço possui paredes e muros de vidro que separam as crianças de Educação Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual conseguem manter uma interação. O pavimento está num estado que necessita de alguma manutenção.

Referente ao espaço da “horta” é cercado por grades que separam o espaço exterior do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considera-se um ambiente que proporciona o contacto com a terra através da utilização dos materiais, tais como: baldes, panelas e pás, no qual se podem desenvolver atividades ao ar livre, de jardinagem e outras, por meio da brincadeira a imaginação.

No que concerne à equipa pedagógica do Jardim de Infância, era constituído por seis educadoras e três assistentes operacionais. A instituição possuía também o apoio de profissionais da área da psicologia, que eram responsáveis por elaborar atividades de intervenção precoce com algumas crianças fora da sala de atividades.

O estabelecimento educativo proporcionava também atividades extracurriculares, logo após a componente pedagógica, estas consistem em Iniciação à língua inglesa, Expressão Musical, Karaté, Natação e Ginástica.

### **3.2- Caracterização da sala de atividades**

A sala de atividades que integrámos para realizar a nossa PISJI designava-se por sala 2, e acolhia crianças entre os três e os seis anos de idade. A organização da sala (Anexo 8), estava dividida em dez áreas: a área da garagem/construções; área da casinha; área da leitura; área da escrita; área do quadro interativo (dinamizado entre as três salas de EPE); área da pintura; área da plasticina; área dos fantoches e a área dos jogos de mesa. No centro da sala de atividades existiam duas mesas grandes para elaboração das atividades.

O acolhimento, era realizado no tapete da área da garagem/construções. Este espaço era destinado para as crianças efetuarem a marcação de presenças, para a hora do conto e os momentos de diálogo entre a educadora e o grupo. Nesta zona havia um tapete grande para as crianças se sentarem e dois sofás para as restantes crianças, pois no tapete não cabia o grupo todo.

A área da garagem/construções possuía um tapete alusivo de uma estrada e uma prateleira organizada por gavetas que continha diversos materiais: meios de transporte de

plástico; ferramentas de plástico; um castelo de madeira com mini bonecos e outros elementos de construções. Este ambiente era destinado a vários momentos de partilha, interação e de jogo simbólico.

A área da casinha tinha uma cozinha com mobiliário de madeira (armário, mesa, fogão e cadeiras), os objetos possuíam características semelhante ao real, todos os móveis eram adaptados de acordo com a altura das crianças, na cozinha havia utensílios (panela, colheres, pratos, copos e comidas de plástico), um carrinho de compras, uma cama, um carrinho de bebé, um roupeiro e bonecas.

Neste espaço observámos nitidamente as crianças a brincarem ao faz-de-conta (jogo simbólico) imitando de forma espontânea situações que observaram no seu quotidiano. Percebemos que as crianças construía o seu próprio enredo e definições de papéis de cada integrante que brincava na área. Este jogo que a criança realiza de forma individual ou em grupo, proporciona situações de representações de diferentes papéis, sendo assim, criado um enredo improvisado pelas crianças sendo livremente interpretados e construídos por elas. (Silva et al.,2016)

O jogo desempenha um papel fulcral no desenvolvimento emocional e social, no qual a criança aprende através da brincadeira, comunicando de uma forma verbal e não verbal, como também expressando as emoções de acordo com o seu conhecimento, sendo este meio utilizado para reequilibrar os seus conflitos interiores.

A área da leitura, encontrava-se ao lado da área da casinha, neste espaço havia dois sofás almofadados disponíveis para as crianças se aconchegarem e uma caixa pequena com diferentes livros, que as crianças exploravam e manuseavam.

A área da escrita possuía uma caixa com os cadernos identificados com o nome das crianças, esta área tinha um portefólio com cartões plastificados com representações de diferentes elementos e por baixo estava escrito a palavra por extenso, auxiliando a criança na identificação da palavra. Neste espaço observámos que as crianças mais velhas tinham mais interesse em praticar a escrita das palavras.

A área do quadro interativo, era dinamizado pelas educadoras, no qual havia um cronograma semanal definido para a utilização do quadro dentro da sala. O grupo explorava a ferramenta utilizando alguns aplicativos que estavam disponíveis no quadro, tais como: desenhar, pintar imagens, visualizar vídeos e jogos.

A área da pintura, disponibilizava um cavalete, pincéis de diversos tamanhos, tintas, folhas de papel cavalinho e um avental impermeável. O grupo possuía um grande interesse em participar nesta área, através das observações realizadas neste espaço,

tivemos a oportunidade de ver a criatividade e o desenvolvimento da motricidade fina das crianças.

A área da plasticina, tinha uma mesa para duas crianças e um armário de plástico com gavetas, que disponibilizava diferentes plasticinas e formas para as crianças explorarem livremente.

A área dos fantoches, surgiu após a nossa intervenção, através dos materiais que íamos contruindo e apresentando às crianças, a educadora achou interessante abrir uma área destinada a estes materiais, pois o grupo adorou manusear e explorar estes diferentes materiais. Percebemos que as crianças, quando brincavam nesta área, tentavam imitar a dramatização apresentada por nós, mas também eram capazes de criar enredos.

A área dos jogos, disponibilizava num móvel com diversos jogos: legos, puzzles, jogos de encaixe, jogos com letras, jogo da memória, de entre outros. As crianças que escolhiam brincar neste espaço, tinham de escolher um jogo e levar até à mesa de atividades para brincar.

As diferentes áreas continham um limite de acesso, sendo permitido apenas quatro crianças em cada área. Quando a criança escolhia uma área que já possuía o número estabelecido para aquele espaço, a educadora pedia para a criança contar quantos colegas estavam naquela área, ensinando a criança a desenvolver a noção referente ao número e a respeitar as regras da sala.

A sala 2, possuía ainda uma parede na qual estavam expostas, as datas dos aniversários das crianças, um poema referente a uma comemoração do mês, o painel de presença e alguns trabalhos realizados pelas crianças.

A sala de atividades estava organizada de acordo com as necessidades e interesse do grupo e todos os móveis possuíam à altura das crianças, dando ênfase à autonomia.

Em relação à luminosidade da sala, podemos afirmar que tinha uma excelente iluminação natural, pois usufruía de quatro janelas grandes com vista para o exterior. Já a iluminação artificial permitia uma boa visibilidade nos dias mais nublados.

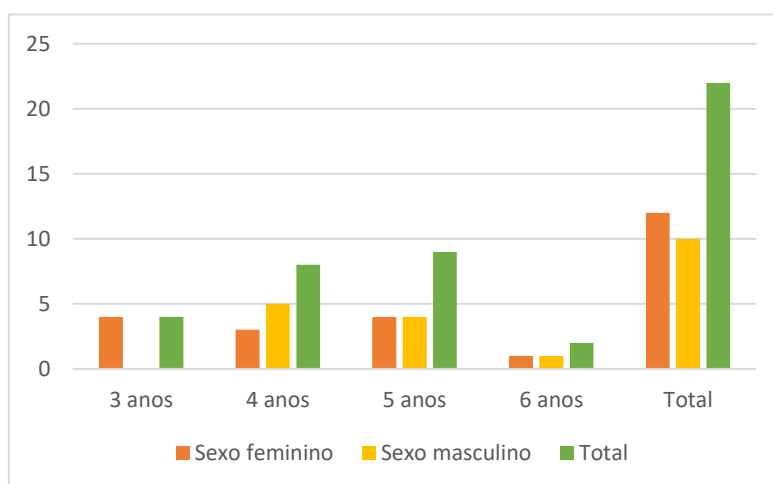
Referente ao aquecimento/arrefecimento da sala 2, continha um ar condicionado que era ajustado pelas assistentes operacionais consoante a temperatura que era necessária.

### **3.3- Caracterização do grupo**

O grupo que frequentava a sala 2 era formado por vinte e duas crianças, doze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis

anos. Segue-se a apresentação do Gráfico n. °1, que retrata a dispersão das crianças da sala por idade e sexo:

**Gráfico 1- Dispersão das crianças da sala por idade e sexo**



Fonte: Elaboração da própria.

Analisando e interpretando o Gráfico n. °1, o grupo era heterogêneo quanto à idade e sexo, a sua composição possuía crianças em diferentes faixas etárias (quatro crianças tinham três anos, oito crianças tinham quatro anos, nove crianças tinham cinco anos e duas crianças tinham seis anos).

A maior parte das crianças da sala 2 apresentavam competências esperadas para a sua faixa etária, a nível da linguagem, a nível da autonomia e a nível motor. No entanto, é importante salientar que existiam duas crianças com cinco anos de idade sendo acompanhadas por uma psicóloga da equipa local de intervenção precoce, dado que, estas crianças apresentavam alguns problemas no comportamento e competências que não estavam de acordo com o esperado para a sua idade.

Relativamente à autonomia, nas refeições do dia (lanche da manhã, almoço e o lanche da tarde) as crianças possuíam a capacidade de ir buscar sozinhas as suas lancheiras, como também, comer sozinhas. Em relação, às crianças mais novas do grupo, necessitavam de algum auxílio.

De um modo geral, todas as crianças sabiam fazer contagens básicas, tais como: o número de colegas nas áreas; o número de colegas presentes e a contagem dos dias para a chegada de uma data comemorativa, inclusive, algumas crianças já compreendiam o conceito de número e sabiam realizar mentalmente contas básicas de adição e subtração. O grupo

identificava as cores, e os mais velhos reconheciam os dias da semana, e também, o mês e o ano em que se encontravam.

As atividades mais apreciadas pelo grupo eram ouvir histórias, canções, leitura de poemas com diferentes expressões e timbres, teatralização e brincadeiras na área da casinha, pintura e dos jogos de construções (garagem). O grupo respeitava as regras dentro e fora da sala de atividades.

Durante a nossa PISJI, notámos uma grande entreajuda entre as crianças, isto é, as mais velhas ajudavam as mais novas nas tarefas de maior dificuldade, até mesmo no momento do diálogo auxiliavam o colega mais novo a pronunciar uma determinada palavra de forma correta. Este facto revela a mais-valia da heterogeneidade do grupo.

Observámos alguns conflitos que iam surgindo, e que as crianças não tinham capacidades de resolver sozinha. Nesta situação, a Educadora Cooperante ensinou-nos como deveríamos intervir.

A organização da rotina diária do grupo, era planeada para promover a autonomia e aprendizagens significativas, com intuito de contribuir para o desenvolvimento geral das crianças, proporcionando-lhes estabilidade emocional e responsabilidade.

Apresenta-se a rotina diária da sala 2:

**Tabela 2- Plano de rotina diária do grupo**

<b>Horário (Manhã)</b>	<b>Atividades de Rotina</b>
8h-9h	Abertura da instituição/ Sala de acolhimento
9h-9h30	Acolhimento (marcação de presenças)
9h30-10h15	Início das atividades orientadas e/ou brincadeira livre
10h15-10h30	Arrumação e higiene
10h30-11h	Lanche
11h-11h45	Atividades orientadas e/ou brincadeira livre
12h-13h30	Almoço

<b>Horário</b> (Tarde)	<b>Atividades de Rotina</b>
13h30-15h15	Atividades orientadas e/ou brincadeira livre
15h15-15h30	Arrumação e higiene
15h30-16h	Lanche
16h-17h30	Atividades Extras Curriculares

Fonte: Elaboração da própria.

Nas várias atividades realizadas diariamente com o grupo, existia uma criança que era o “responsável do dia”, este cargo era atribuído consoante a ordem alfabética das crianças no quadro das presenças. O “responsável do dia” tinha o dever de chamar os colegas para marcar as presenças, mudar as placas do dia da semana e mês, chamar as crianças para a formação do comboio, entregar os potes de lápis e ajudar a Educadora Cooperante quando fosse solicitado.

Deparámo-nos com uma dificuldade na nossa intervenção. O facto de algumas crianças não serem assíduas, (faltas e chegadas tardias) atrapalhava o nível de compreensão da criança referente às atividades, bem como, a sua participação. As atividades eram planeadas de uma forma contínua, sendo assim, as crianças acabavam por ficar desorientadas. Nestes casos é importante planear e ter em conta a integração destas crianças.

#### **4. Ação em Contexto**

##### **4.1- Análise e descrição das atividades desenvolvidas em Creche**

O presente estágio realizado no contexto de Creche, foi dividido em dois períodos, sendo um a observação/cooperação e o outro a intervenção. Estes dois momentos foram cruciais para o conhecimento do trabalho pedagógico da educadora cooperante e para a nossa participação na rotina das crianças.

Primeiramente foi necessário observar e compreender o desenvolvimento cognitivo do grupo, com intuito de conhecer melhor as crianças e adaptar as atividades de acordo com as suas necessidades/interesses. Sempre respeitando a rotina, os hábitos do grupo e o projeto anual da educadora cooperante.

Após o período de observação, de registos e análise do contexto educativo, tendo em conta os objetivos relevantes do nosso projeto de investigação, organizámos a nossa intervenção de acordo com alguns temas que estavam no projeto anual da educadora cooperante, baseando-se nas seguintes descobertas: do corpo, do outro (meio ambiente), emoções/sentimentos, hábitos de higiene, comunicação e representação.

No momento de planificar a primeira intervenção, organizamos uma atividade que pudesse estar visivelmente exposta numa parede (Atividade 1: A brincar com uma lagartinha colorida). Como afirmam Hohmann. Banet & Weikart (1995): “Os adultos têm de estar sensibilizados, não só para os produtos resultantes da manipulação que as crianças fizeram dos materiais, mas também para o processo de descoberta que a criança está a experienciar” (p.184).

Depois deste reconhecimento focámo-nos em proporcionar às crianças vivências que contribuíssem para a sua aprendizagem, através da exploração de atividades sensoriais e de contacto com o meio exterior.

A valência de Creche possui um trabalho simultâneo de cuidar e educar, o qual promove uma experiência de vida para a criança, auxiliando no seu desenvolvimento e facilitando a sua aprendizagem através das interações com o mundo que a rodeia e com o meio social. No contexto de Creche o principal foco não se centra apenas nas atividades planeadas, mas também nas rotinas e nos tempos de atividades livres, sendo estes momentos fundamentais para que as crianças pequenas se desenvolvam, uma vez que necessitam de um contexto que proporcione segurança e atenção às suas necessidades individuais.

É pertinente destacar que desde os primeiros anos de vida, a criança possui um instinto de curiosidade, necessitando de explorar o mundo que a rodeia. Através da exploração sensorial de um determinado objeto a criança adquire uma compreensão de objeto, espaço, pessoas, entre outros. De acordo com Hohmann. Banet & Weikart (1995):

Depois de as crianças terem explorado um objeto e descoberto as suas características começam a perceber de que modo as suas diferentes partes funcionam e se ajustam, como é que o objeto “funciona” e qual a sua verdadeira essência, em vez de conhecerem apenas sua aparência. (p.183)

Proporcionar brincadeiras sensoriais com os mais pequenos, pode trazer diversos benefícios, não apenas centradas no toque, mas estimulando todos os sentidos: tato, olfato, paladar, visão e audição, até mesmo, algo que envolva o movimento e equilíbrio. Segundo Post & Hohmann (2003):

Os bebés e as crianças mais novas recolhem informações a partir de todas as suas ações (...) tocando com os seus dedos na roupa de quem lhe presta cuidados, metendo um livro ou um brinquedo na boca, (...) Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento. (p.23)

Baseámos a nossa ação em torno das experiências, interações e atividades que proporcionam as três finalidades e objetivos educativos para a Creche, defendidos por Gabriela Portugal (2017): Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima; desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório e o desenvolvimento de competência social e comunicacional.

As atividades planeadas inseriam os diferentes subtópicos da Área da Expressão Artística, de acordo com o projeto anual da educadora cooperante, respeitando um fio condutor nas atividades planeadas pelo par pedagógico.

No decorrer da prática desenvolvemos propostas de aprendizagem para as crianças do grupo 2A, com vista a melhorar, a sua atenção, concentração e autonomia, privilegiando o desenvolvimento das suas competências sociais e pessoais.

### **Atividade 1: “A brincar com uma lagartinha colorida”**

A primeira atividade foi implementada no dia 18 de maio de 2021, a planificação da atividade resulta da observação participante realizada no início das primeiras semanas de observação e cooperação, em que a educadora cooperante introduziu a temática da primavera, especificamente, as flores e os seres vivos. Assim sendo, demos continuidade à temática referida anteriormente e interligamos o tema às cores, proporcionando uma atividade que conta de forma lúdica a metamorfose da borboleta, correlacionando-a com a Área da Expressão Plástica.

Definimos os seguintes objetivos educativos: Estimular a motricidade fina através da massa de moldar caseira; fornecer novas texturas através do contacto da massa de moldar e elementos da natureza; ajudar no conhecimento das cores através de gelatina; escutar atentamente a história; compreender a história *A lagartinha muito comilona*; promover a motricidade a partir da moldagem da lagartinha com a massa caseira; contribuir na técnica da estampagem através da própria mão e das folhas de árvore;

A atividade começou com a elaboração da massa de moldar caseira, proporcionámos a participação ativa das crianças na realização da atividade. Estimulámos

as crianças a cheirar e provar alguns ingredientes da massa, depois orientamos para colocarem os ingredientes nos alguidares e após a mistura estar concentrada numa massa homogénea, disponibilizámos pequenos pedaços de massa para cada criança para explorar livremente. Confeccionámos duas massas de moldar caseira, uma de cor verde e outra vermelha, decorrente das gelatinas alimentares em forma líquida acrescentadas, as crianças puderam escolher a massa e houve crianças que tiveram a ideia de misturar as duas massas para ver qual seria a cor que resultaria.

Proporcionamos ao grupo um momento de escolha, na distribuição da massa, uma vez que, este tipo de situação está sempre presente na vida do ser humano, por isso devemos estimular precocemente a criança a decidir sozinha sem a intervenção de nenhum adulto. Desta forma, a criança aprende a confrontar a sua indecisão referente a alguma situação exposta e procura resolver de forma autónoma.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al.,2016):

A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida (...) (p.36).

Observou-se que o grupo explorou os materiais disponíveis para a confeção da massa caseira, através dos seus sentidos, tato, olfato e paladar. Também nesta atividade tivemos o cuidado de selecionar os ingredientes comestíveis, com intuito de não ser prejudicial à saúde das crianças, já que as crianças de contexto de Creche encontram-se ainda na fase da descoberta e de colocar as coisas na boca, sobretudo quando exploram livremente. Como descrito por Post & Hohmann (2003): “a criança irá verificar a nova mistura, explorando não só com as mãos como também com a boca” (p.84).



Figura 1- Exploração das crianças com os ingredientes através do paladar.

Após a exploração da massa caseira, continuamos a seguir a rotina diária do grupo, para acalmar, no final da atividade antes da refeição “almoço”, utilizava-se como estratégia a leitura de um livro. Apresentámos o livro em pop up *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle. Durante a hora do conto observámos as reações das crianças com algumas expressões “Uau”, quando se deparavam com a imagem em movimento. Seguindo a mesma opinião de Romani (2011) Os livros pop up são muito utilizados em histórias infantis e com eles atrai o leitor para surpresas, emoções e encantos.



Figura 2- Apresentação da história pop up *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle. (leitura realizada pela educadora estagiária Ana Fonseca “intervenção em par”)

No período da tarde, foi distribuída novamente a massa de moldar ao grupo e pedimos que reproduzissem a lagartinha comilona da história, deixamos que as crianças moldassem conforme a sua criatividade, sem qualquer intervenção.

No dia 19 de maio, demos continuidade á atividade, as crianças tiveram oportunidade de construir um cenário de flores, através do carimbo com as próprias mãos,

de forma a colocarem a lagartinha feita de massa de moldar em cima da sua respetiva flor. De forma, a proporcionar a construção da autonomia, sugerimos às crianças a pintura da própria mão e das folhas para carimbar no cenário. Por fim colaram paus, de forma a reproduzir o caule da flor.

As fotografias seguintes demonstram o decorrer da atividade:



Figura 3- Decorrer da atividade 1: “A brincar com uma lagartinha colorida”

Esta atividade proporcionou às crianças oportunidades de estar em contacto com texturas diferentes e, no momento de moldar a massa caseira, desenvolveram a motricidade fina e a criatividade.

De uma forma geral, as crianças sentiram-se integradas na atividade e tiveram um papel ativo no decorrer da mesma, a alegria e a curiosidade foi notória durante a atividade. A duração desta atividade foi de dois dias e foram proporcionadas oportunidades de exploração e de observação, um dos fatores importantes para o contexto de Creche.

## Atividade 2: “A brincar, eu aprendo com a Cigarra e a Formiga

Esta atividade teve como temática os insetos, uma vez que, no plano anual da educadora cooperante estava o tema sobre a primavera, então o par pedagógico teve a ideia de apresentar a fábula, muito conhecida, *A Cigarra e a Formiga* de Wonder Studio, já que aborda de forma lúdica, a história da vida desses dois insetos.

A estratégia que utilizámos para abordar a fábula foi a dramatização da história através de recursos a fantoche das personagens, confeccionadas por nós.



Figura 4- Recursos didáticos confeccionados pelas educadoras estagiárias (cigarra e a formiga)

Definimos os seguintes objetivos educativos: Sensibilizar uma escuta atenta na dramatização da fábula *A Cigarra e a Formiga*; conhecer a fábula *A Cigarra e a Formiga*; contribuir na exploração e no reconhecimento dos instrumentos musicais; estimular o corpo e o sentido rítmico, promover a comunicação corporal através da canção *A cigarra e a formiga* do Panda e Os Caricas; desenvolver memória musical: melódica e rítmica; desenvolver a motricidade fina e a motricidade grossa; experimentar novas texturas.

Durante a dramatização da fábula fomos observando a atitude do grupo, despertando a atenção de todos e demonstrando muito interessados em ouvir a história, bem como a participação direta entre os fantoches e as crianças, promovendo a interação e o desenvolvimento social e cognitivo.

Após apresentação da história o grupo teve a oportunidade de explorar e brincar livremente com os recursos, dando-lhes tempo para manusearem à sua maneira os fantoches. Neste momento de exploração observámos que as crianças tiveram criatividade no manuseio dos fantoches, algumas crianças fizeram festinhas, alimentaram e tentaram recriar a história. Em concordância com Magalhães (2017) proporcionar

momentos de brincadeira livre em que as crianças de uma forma autónoma manipulam os brinquedos, contribuí para o seu desenvolvimento, uma vez que, passa a ter um papel ativo na sua exploração, podendo ser criativa na forma como o manipulam dando asas à sua imaginação.

Este tempo livre disponibilizado para as crianças explorarem as diferentes texturas dos fantoches foi extremamente importante, pois além de proporcionar materiais sensoriais, as crianças reagiram de forma positiva em relação às personagens, fazendo a sua própria interpretação do fantoche, enriquecendo a sua interação com o recurso.



Figura 5- Apresentação e exploração dos fantoches

Em seguida, planeamos a continuidade da atividade no espaço exterior, tal como afirma Formosinho (1998):

o espaço exterior é cuidadosamente planeado e preparado de forma a permitir uma continuidade do espaço interior e dos trabalhos aí realizados (...) Muitas vezes o espaço exterior é utilizado para realizar actividades relacionadas com os projectos que estão a decorrer nas salas (...) (p.109).

No espaço exterior deslocámo-nos até um formigueiro para as crianças observarem.

De seguida, escondemos alguns recursos didáticos feitos com caixas de ovos, com formigas e cigarras, depois orientamos as crianças a realizarem uma caça ao tesouro indo á procura das personagens da fábula. Durante a busca observámos que as crianças mais velhas procuravam os recursos levantando pedras, folhas e brinquedos que estavam distribuídos no espaço. Registamos algumas falas das crianças durante a descoberta da atividade e foi possível observar que as crianças estavam realmente determinadas a procurar os recursos:

**Criança A:** Aqui não está! (levantando um banco pequeno do espaço exterior)

**Criança B:** Eu não encontro, onde está?  
(Procurando debaixo de um monte de folhas)

Nota de campo, 25 de maio de 2021.

Quando as crianças encontraram todos os recursos, disponibilizámos paus para elas desenharem no chão e brincarem livremente com os recursos. Neste momento apenas observámos o envolvimento do grupo na atividade, não interferimos, deixamos as crianças explorarem de forma autónoma. As fotografias a seguir retratam o decorrer da atividade:



Figura 6- Decorrer da atividade no exterior

No dia 26 de maio de 2021, de modo a finalizar a exploração da fábula, planeamos uma atividade da área da expressão musical, pois na história a personagem cigarra canta, elaborámos assim, instrumentos musicais com materiais reciclados para o grupo explorar de forma livre.

Esta atividade foi realizada no espaço exterior, já que no dia anterior correu muito bem e percebemos que as crianças adoraram estar neste ambiente. Como afirma Santos (2017) (...) “o espaço exterior é um dos espaços preferidos das crianças para brincarem, uma vez que neste espaço, lhes é dada mais liberdade e autonomia” (...). (p.45), tendo em conta o interesse das crianças, também contribuimos para o seu desenvolvimento social, cognitivo e autónomo.

Primeiramente colocamos uma manta no chão e no centro colocamos os instrumentos musicais: maracas, tambores, pandeiretas (construídas através de materiais recicláveis), reco-reco e claves feitos de madeira. Depois disponibilizámos os materiais para as crianças explorarem livremente, logo de seguida, apresentámos a canção *A cigarra e a formiga* do Panda e Os Caricas, de forma a auxiliar as crianças na exploração dos sons que os instrumentos reproduziam, assim promovemos a comunicação corporal e rítmica. As imagens a seguir apresentam o decorrer da atividade com os instrumentos:



Figura 7- Exploração dos instrumentos musicais

O entusiasmo das crianças ao manipular os instrumentos foi surpreendente. Lorenzato (2006) define o material manipulável como “qualquer instrumento útil ao processo de ensino e aprendizagem” (p.18). Por meio desta manipulação dos instrumentos o grupo demonstrou um grande interesse em explorar o instrumento e descobrir qual era o som que o mesmo reproduzia, para além destas descobertas, proporcionámos ao grupo um contacto com a consciência rítmica e estética da música, tal como defende (Angélique Fulin1999, citado por Porto,2018) o/a educador/a tem que “(...) despertar na criança a vontade de descobrir o mundo sonoro (...)” (p.47).

De uma forma geral, as atividades correram conforme planeados, houve alguns imprevistos que é algo recorrente no quotidiano dos educadores. O envolvimento das crianças com os fantoches foi de extrema importância, mostrou o quanto é importante transmitir um determinado assunto através deste tipo de material, para esta faixa etária, uma vez que, percebemos que foi um material diferente da rotina diária do grupo. Por fim, oferecemos os fantoches ao grupo 2A.

Durante a realização das atividades o nosso papel foi apenas supervisionar e interagir com o grupo. Nos conflitos que iam surgindo entre as crianças, a Educadora Cooperante ensinou-nos estratégias que visavam gerir este tipo de comportamentos.

### Atividade 3 – “Tapete sensorial” (8 de junho/2021)

Neste dia disponibilizamos um tapete sensorial de caráter heurístico, que permitia diversas formas de interações e oportunidade de explorar livremente os diferentes materiais distribuídos. (Goldschmied & Jackson, 2000, citado por Rico, 2021) afirmam que “(...) o brincar heurístico consiste no brincar exploratório, livre e espontâneo, em que a criança descobre por si mesma, por meio da manipulação e experimentação, como se comportam os objetos, o que consegue, ou não, fazer com eles” (pp.10-11).



Figura 8- Tapete sensorial

Esta atividade teve como fio condutor os temas abordados anteriormente: a primavera, os insetos e as cores. Dando continuidade a este trabalho e, implementando o brincar heurístico, surge a exploração de um tapete sensorial com elementos naturais e reciclados, com várias cores e alguns alimentos que os insetos consomem.

Definimos os seguintes objetivos educativos: Estimular a coordenação motora e fina; possibilitar o contacto com novas texturas; permitir a exploração do tato e da visão; fomentar a capacidade de atenção da criança; promover a exploração sensorial; auxiliar no reconhecimento das cores, texturas e objetos; ajudar na aquisição da capacidade de retirar os sapatos e as meias sozinhos.

O tapete sensorial proporcionou ao grupo a oportunidade de retirar os sapatos e as meias sozinhos para explorar as sensações através da experimentação, como intuito de estimular a sua autonomia e desenvolver a motricidade fina e a coordenação motora e ainda, explorar livremente os diversos materiais e a suas texturas.



Figura 9- Ser capaz de descalçar os sapatos para explorar o tapete

A atividade foi realizada no espaço exterior, no qual foram colocados dois tapetes sensoriais no chão, distantes um do outro, criando espaço entre eles para as crianças se deslocarem com autonomia na sua exploração.

Na exploração dos tapetes sensoriais as crianças demonstraram entusiasmo ao conhecer novas texturas utilizando as mãos e os pés e ao descobrirem sozinhas o que era possível fazer/sentir no tapete, para enriquecer a experiência retirámos os sapatos para explorar juntamente com eles. De acordo com Meirelles (2016) a brincadeira heurística faz com que a criança explore através da sua curiosidade os objetos, uma vez que, ao manuseá-los a criança adquire conhecimentos sobre eles.

(...) enquanto manuseiam os objetos não estruturados, as crianças se deparam com a oportunidade de, aos poucos, perceberem o que conseguem ou não carregar, descobrem noções de leve, pesado, grande, pequeno, cheio, vazio, enfim, tudo em situação de brincadeira, tirando o lúdico dos objetos (p.21).

No decorrer da atividade conversava e questionava as crianças para enriquecer a aprendizagem delas, com as seguintes questões:

**Ed. E:** O que é isto?

**Criança A:** Plantas, que a formiga come.

**Ed. E:** Criança B, é fofinho isto?

**Criança B:** Não, é massa;

**Ed. E:** Estes são caricas, coloque a sua mão?

**Criança A:** Aí! Pica a mão.

Nota de campo, 8 de junho de 2021.

A atividade foi realizada em dois grupos, o que permitiu que as crianças desenvolvessem a interação. Quando era necessário trocar os lugares para experienciar o outro tapete, todos foram capazes de esperar o outro para trocar de tapete, para dar continuidade à sua descoberta.



Figura 10- Exploração do tapete sensorial

Após esta atividade, no momento do relaxamento, como o grupo estava extremamente agitado, decidimos contar uma história para o grupo se acalmar. Como livro *Vamos brincar com o Bolinha – Eric Hill* estava disponível na sala de atividades, utilizámo-lo na hora do conto que não estava planejada, foi a forma que encontramos para acalmar as crianças.



Figura 11- Leitura do livro *Vamos brincar com o Bolinha – Eric Hill*

Avaliando a atividade, a interação do grupo com o tapete correu de uma forma positiva, as crianças exploraram e interagiram bastante. A maior parte das crianças reconheceram alguns alimentos que tinham no tapete, como também, as cores do papel EVA que servia como base dos elementos. A partir da observação destas situações fomos apercebendo das aprendizagens do grupo.

Nesta atividade foi possível implementar o tema de investigação, ao estimular a autonomia das crianças.

#### **Atividade 4 – “Tinta com Legumes – Cesto dos Tesouros” (9 de junho/2021)**

Neste dia explorámos a tinta com legumes - Cesto dos Tesouros (adaptado de Elinor Glodshmiel e Sona Jackson). A escolha deu continuidade à temática das cores, uma vez que a educadora cooperante nos orientou a continuar a abordar as cores, já que algumas crianças possuíam dificuldades para as reconhecer. Com a sugestão de apresentar o Cesto dos Tesouros ao grupo surgiu a ideia de proporcionar às crianças a realização da produção de tinta através dos alimentos.

De acordo com (Goldschmiel & Jackson, 2000, citado por Rico, 2021) “(...) O Cesto dos Tesouros reúne uma variedade de objetos do quotidiano, selecionados com o intuito de servirem de estímulo aos diversos sentidos, e cria oportunidade para as crianças se fixarem neles, assegurando momentos significativos de descoberta e aprendizagem” (p.12).

Definimos os seguintes objetivos educativos: Promover a coordenação motora e a motricidade fina; facilitar o contacto com novas texturas; acompanhar a capacidade de atenção da criança; fornecer a exploração sensorial; ajudar a identificar o nome das cores presentes nos legumes; experienciar a extração das cores dos legumes; supervisionar a aquisição da capacidade de amassar/picar os legumes.

O Cesto dos Tesouros (uma caixa de madeira) continha legumes e alguns utensílios de cozinha: os legumes (beterraba, cenoura e couve) crus, 5 passadores, 1 colher de pau, 1 porta colher, 20 pequenos pedaços de esponja, 1 espumadeira, 1 concha de sopa, 1 batedor de bolo, 4 chávenas de plástico e 5 passadores.



Figura 12- Materiais disponibilizados no Cesto dos Tesouros

Já sentado, foi apresentado ao grupo o que havia dentro do cesto dos tesouros, salientando os benefícios destes alimentos para a nossa saúde. As crianças puderam explorar os legumes crus, de forma a proporcionar o contacto com a nova textura.



Figura 13- Apresentação dos legumes

Em seguida, em quatro alguidares foram colocados os mesmos legumes, agora cozidos. Distribuídos os alguidares para cada grupo, proporcionámos ao grupo a oportunidade de amassar/picar com as mãos.



Figura 14- amassar/picar os legumes com as mãos

Seguidamente, acrescentou-se nos alguidares uma pequena quantidade de tinta já pronta para finalizar a sua confeção.



Figura 15- Tinta de legumes e os legumes cozidos

Após estar pronta a tinta, o grupo explorou-a com os instrumentos heurísticos que estavam ao lado do cesto, de forma livre em cima de um lençol branco, criando assim a obra de arte das crianças.



Figura 16- Exploração da tinta com os materiais

Durante a exploração do grupo, houve criatividade ao brincar e registámos, em nota de campo, o diálogo sobre a descoberta:

**Ed. E:** O que estas a fazer?

**Criança A:** Uma sopa, da avó com batatas e cenoura.

**Criança B:** Vou fazer arroz com batatas;

**Criança C:** Uma batata;

**Criança D:** Não, é uma beterraba;

**Criança E:** Sumo de cenoura, uii é ruim;

**Ed. E:** Que legume é este? (mostrando uma cenoura)

**Criança F:** É uma banana.

**Criança G:** É uma cenoura.

Nota de campo, 9 de junho de 2021.

Refletindo sobre esta atividade podemos afirmar que, a maior parte das crianças manifestou um grande interesse.

Esta atividade de produzir a tinta com os alimentos foi muito positiva para as crianças pois contribuiu para um momento de aprendizagem enriquecedor, realizado no espaço exterior, num ambiente acolhedor onde as crianças gostam de estar.

Durante a exploração, o grupo apresentou grande curiosidade em querer descobrir o que poderia fazer com cada material, desse modo, acabava por fazer uma nova descoberta.

Segundo (Goldschmied & Jackson, 2000, citado por Rico, 2021): “(...) a curiosidade que a diversidade de objetos suscita nas crianças e o seu desejo de tomar posse, de forma independente, das coisas novas e atrativas que estão ao seu alcance” (p.16).

Esta atividade melhorou o tempo de concentração e atenção de cada criança, possibilitando uma aprendizagem através dos sentidos. Como (Majem & Òdena, 2010, citado por Rico, 2021) destacam que: “(...) a influência desta proposta no desenvolvimento da capacidade de concentração das crianças, uma vez que a sua atenção aos objetos do cesto se pode prolongar durante longos períodos” (p.16).

### **Atividade 5 – “O monstro das cores” (22 e 23 de junho/2021)**

No dia 22 de junho de 2021 explorámos o livro *O Monstro das Cores* de Anna Llenas (Pop up). A escolha seguiu o fio condutor das atividades anteriores do par pedagógico, que abordou as emoções. Pela nossa parte continuámos a seguir as indicações da educadora cooperante dando evidências às cores, pois, o grupo possuía algumas dificuldades no reconhecimento das mesmas.

Definimos os seguintes objetivos educativos: Contribuir no conhecimento da história *O Monstro das Cores*; estimular a concentração; facilitar o reconhecimento dos diversos tipos de formas; conduzir uma escutar atenta durante a dramatização da história *O Monstro das Cores*; permitir o desenvolvimento da memória; exercitar a coordenação motora; apoiar no reconhecimento das cores.

Contámos então a história, destacando as cores que iam surgindo no decorrer desta e logo nos apercebemos que o grupo estava atento e interessado.

Durante o contar da história foi possível observar as reações positivas das crianças referente ao livro pop-up. As crianças riam-se ou pronunciavam-se num sentido de surpresa com cada página apresentada do livro.



Figura 17- Apresentação do livro pop-up

Em relação ao comportamento do monstro, no momento da apresentação da história procurei passar para as crianças uma visão de um monstro do bem, ou seja, tentei transmitir uma imagem de um monstro amigo que estava nos ajudando a reconhecer as cores. Após a apresentação do livro, iniciou-se um diálogo para descobrir o que as crianças compreenderam da história, registámos em notas de campo, as seguintes falas:

**Ed. E:** Então, gostaram do monstro?

**Criança A:** Sim, ele é muito colorido;

**Criança B:** Buuuu (imita um monstro);

**Ed. E:** Acham que o monstro é bonzinho?

**Ed. E:** O monstro é o nosso amiguinho colorido, vamos brincar com ele agora?

**Criança C:** Sim, ele é o amigo da menina do coração rosa.

Nota de campo, 22 de junho de 2021.

Costa (2015) defende que: “O estudo das cores na Educação infantil tem muitos objetivos, entre eles: desenvolver a coordenação motora, aguçar o raciocínio lógico, a criatividade, memorização e a sensibilidade” (p.11). Neste sentido, para unir esta aprendizagem das cores, decidimos elaborar jogos que consistiam em repetições de ações, como, realizar um movimento ou ultrapassar um obstáculo, disponibilizando para o efeito, uma gama diversificada de material, tais como: puzzle, imagens para pintar, o jogar a bola na boca do monstro, com intuito de envolver o grupo na utilização dos recursos como simples exercícios do prazer de participar, mas com o colorido ao seu redor.

A sala de atividades estava organizada em três estações: Na primeira estação havia um pote com lápis de cera coloridos juntamente com as imagens impressas do monstro, para as crianças pintarem de acordo com a sua criatividade; na segunda estação estava um conjunto de puzzles da imagem do monstro com as cores (verde, vermelho, azul, amarelo, preto e rosa); a terceira estação possuía o jogo bola na boca, no qual as crianças tinham de movimentar a caixa para a bola cair dentro da boca do monstro.



Figura 18- Jogo bola na boca e puzzle do monstro das cores

Esta atividade permitiu que as crianças tivessem contacto direto com as cores e, ao mesmo tempo, promoveu a aprendizagem das cores de forma lúdica. Destaca-se que o grupo soube escolher qual jogo em que queria participar, ajudando-se uns aos outros a identificar as cores. Apresenta-se em seguida algumas frases ditas pelas crianças:

**Criança A:** Vou pintar o meu monstro bem colorido;

**Criança B:** Vou pintar de vermelho (com o lápis verde).

**Ed. E:** Que cor é esta?

**Criança B:** Vermelho;

**Ed. E:** Criança A vamos ajudá-lo, que cor é esta?

**Criança A:** Verde.

Nota de campo, 22 de junho de 2021.



Figura 19- Exploração dos recursos

Segundo Costa (2015) para além de proporcionar atividades concretas e construtivas, o uso das cores na escola é extremamente importante no desenvolvimento da integração social da criança, pois, ela pode expressar através das cores os seus sentimentos. Para isto é importante entender como o nosso cérebro é capaz de captar cores

e desencadear no nosso organismo diferentes estímulos, promovendo aprendizagens sobre o universo das cores.

A atividade durou a manhã inteira, pois as crianças estavam muito interessadas em participar, tivemos a oportunidade de observar as crianças pintando o monstro, usando diferentes cores ou apenas com uma, segundo o seu gosto. Na atividade do puzzle, constatámos que havia poucas peças e, por isso, as crianças montavam rapidamente as imagens e não se interessavam mais em brincar.

Em relação ao jogo da bola na boca do monstro, as crianças foram capazes de movimentar a caixa para a bola correr em direção à boca do monstro e tiveram paciência para esperar a sua vez para brincar. Sendo assim, através destas atividades pude trabalhar uma regra, com objetivo de melhorar o convívio e a execução das atividades com o grupo.

No dia 23 de junho, de forma a dar continuidade as atividades anteriores, foram apresentados ao grupo os fantoches de dedos dos monstros das cores que confeccionámos. A história foi contada de uma forma improvisada ressaltando apenas as cores e a contagem das personagens.



Figura 20- Dramatização dos fantoches de dedos

A dramatização foi realizada da seguinte forma: guardámos os fantoches de dedos no bolso do bibe, e à medida que íamos contando a história colocávamos no dedo um dos fantoches e pedia ao grupo para mencionar a cor do monstro. Por fim, realizámos a contagem das personagens. Depois de contar a história com os fantoches de dedo, houve um diálogo entre as crianças:

**Criança A:** Eu sou o monstro amarelo,  
buuuu.

**Criança B:** Olha olha! O monstro azul,  
buuuu.

A sala de atividades estava organizada em três estações: na primeira estação, numa mesa, estava disponível um jogo de encaixe com as personagens da história, as crianças colavam as personagens feitas de EVA, de acordo com a imagem que estava representada no papelão; a segunda estação estava organizada na zona de acolhimento da sala. Três caixas de papelão estavam disponíveis para as crianças explorarem, uma vez que, cada caixa tinha nos seus quatro lados um buraco em formato de círculo, tendo cada círculo pintado ao seu redor as cores das personagens, com intuito que o grupo conseguisse colocar o boneco de rolo de papel higiênico na cor designada; a terceira estação, tinha um monstro feito de papelão fixo na parede, e no seu corpo tinha diversos círculos pintados das cores dos fantoches, as crianças colocavam as bolas de peluche nas cores que lhes correspondiam.



Figura 21- Jogos de encaixe e bolinha no monstro

Logo após as crianças explorarem os fantoches de dedos, foram apresentadas as regras de cada jogo para as crianças. Em seguida, perguntamos a cada criança qual a estação que gostaria de explorar.

No decorrer da exploração surgiu um diálogo entre as crianças e com as educadoras estagiárias:

**Criança A-** Olha um monstro com bolas coloridas;

**Criança B-** Tens de colocar as bolinhas amarelas nesta aqui  
(aponta para a bola amarela que tem no corpo do monstro)

**Criança C-** Onde esta os monstros? Escondi dentro da caixa.  
Buuuuu (imita o monstro).

**Criança D-** Vou colocar o monstro vermelho no buraco vermelho Sara, olha.

Nota de campo, 23 de junho de 2021.

De modo geral, o grupo ficou encantado com o jogo de encaixar o monstro na caixa, algumas crianças necessitaram de ajuda para colocar o monstro na cor destinada. No jogo de colar as bolinhas de acordo com as cores, duas crianças ajudaram os colegas que colavam as bolinhas nas cores erradas, sendo assim, pude observar o trabalho em equipa entre eles. Por fim, o jogo de encaixe correu bem, pois é um jogo que o grupo gosta de brincar no quotidiano.



Figura 22- Decorrer da atividade

Seguindo a rotina diária do grupo, depois da atividade da manhã, as crianças são encaminhadas para um espaço destinado ao momento do relaxamento, no qual é apresentada uma história às crianças, com intuito de acalmá-las para almoço. O livro escolhido foi da mesma autora, *O monstro das cores vai à escola* – Anna Llenas.



Figura 23- Leitura da história *O monstro das cores vai à escola* de Anna Llenas

Avaliando a atividade com *O monstro das Cores* penso que correu de forma positiva, por haver uma diversidade de material disponível para as crianças explorarem, por todas terem tido a oportunidade de experimentar cada jogo. Foi possível trabalhar regras com o grupo, como esperar pela sua vez para utilizar um determinado recurso. Ao proporcionar estas atividades foi possível observar a autonomia do grupo ao brincar com cada jogo.

#### **Atividade 6 – “A descoberta dos animais” (29 de junho/2021)**

A história. *O Cuquedo* de Clara Cunha foi contado com recurso a um teatro de sombras. Definimos os seguintes objetivos educativos: Possibilitar o contacto com novas texturas; estimular a capacidade de atenção; praticar a expressão corporal; aperfeiçoar a capacidade de reação; promover a exploração sensorial.

A utilização da dramatização ao contar uma história, faz com que a criança demonstre mais interesse, bem como, a absorção fácil do conteúdo. O teatro faz com que a criança não deixe passar nada despercebido, a sua atenção durante a apresentação cria um registo na sua mente, tendo como resultado uma aprendizagem prazerosa.

O contar da história através do teatro de sombras fez com que o grupo ficasse muito interessado e concentrados. À medida que íamos mostrando as imagens dos animais, as crianças conseguiram reconhecer e mencionar os respetivos nomes (zebra, girafa, elefante, hipopótamo e rinoceronte), porém, a única personagem que eles não conseguiram identificar através das sombras foi o Cuquedo. Depois do reconhecimento da personagem, foi o animal mais requisitado, pois, as crianças gostaram de imitar o seu som (Buuuu).

Após a história ser apresentada ao grupo, proporcionamos um momento de exploração e manuseio das personagens do teatro de sombras. Para o fazer dividimos o grupo em pares, em seguida, as crianças escolhiam uma das personagens para realizarem a dramatização da sua própria interpretação da história. A imagem seguinte demonstra o decorrer da atividade:



Figura 24-Dramatização da história e exploração do teatro pelas crianças

Refletindo sobre a atividade, as crianças aprenderam que através da luz e com os movimentos dos fantoches de palitos que podiam construir diversas imagens, até mesmo a sua própria sombra. Tal como afirma Oliveira (2015): “(...) É importante que o teatro esteja na vida das crianças para elas criarem, darem liberdade às suas ideias e, através da improvisação, experimentarem a vida e crescerem” (p.22). Por isso, notou-se que o grupo gostou de participar nesta experiência, como também, teve criatividade e autonomia para elaborar a dramatização da história.

Após a exploração do teatro de sombras, proporcionamos às crianças uma brincadeira de imitação dos animais selvagens, no qual iriam explorar o corpo e a voz. Neste momento observámos diversas interpretações de um só animal, contudo, a educadora cooperante teve a ideia de escolher uma criança para representar o animal que retirávamos da caixa, e depois todos tinham de imitar o colega.



Figura 25- Imitação dos animais selvagens

Durante a imitação dos animais selvagens, observámos crianças que em cada animal apresentado, tinham a capacidade de interpretar de uma maneira diferente, bem

como, os respetivos sons. Também observamos crianças que utilizavam os mesmos gestos para todos os animais. De acordo com Heitor (2015): “(...) O explorar diversos movimentos vai permitir que a criança tome consciência do seu corpo em relação ao que a rodeia (...)” (p.14). Nesse sentido, tivemos a oportunidade de observar as crianças imitarem os animais através dos movimentos corporais de acordo com seu conhecimento.

Na parte da tarde, apresentámos ao grupo a dramatização da história do Cuquedo através do recurso de marionetes feitas de materiais reciclados. Orientámos as crianças para se sentarem em roda para que todos conseguissem visualizar as marionetes. De seguida, iniciámos o contar da história *O Cuquedo*, com auxílio das marionetes, depois disponibilizamos os recursos para as crianças explorarem livremente, neste momento observámos que algumas crianças tentaram reproduzir da mesma forma que visualizaram a dramatização apresentada por nós. Outro aspeto interessante observado, foi o grupo reconhecer os animais da história e imitar o seu som manuseando a marionete.

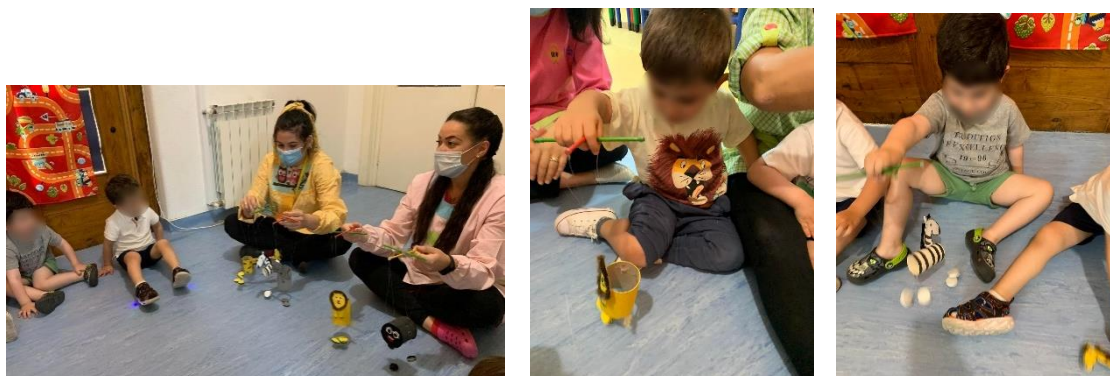


Figura 26- Dramatização da história e exploração

Conclui-se que foi muito enriquecedor para o grupo o contacto com estes materiais, pois, as crianças tiveram a oportunidade de explorar diversas texturas por meio da manipulação das personagens. A utilização da dramatização para contar a história foi fundamental para a aprendizagem das crianças, uma vez que, proporcionámos uma diversidade de recursos ao contar da história, não recorrendo apenas á leitura do livro, que é uma forma tradicional muito utilizada nas salas. A atividade correu bem, durante o seu decurso foi constante a alegria das crianças ao manusear os recursos e o interesse pela atividade.

## Atividade 7 – “Brincadeira com água” (30 de junho/2021)

A última atividade foi organizada num percurso com cinco estações, incidindo as cores, com o elemento natural água e com características heurísticas, durante a observação das atividades anteriores as crianças demonstraram muito interesse na exploração com água.

Como priorizamos o interesse das crianças, decidimos organizar este percurso, com materiais que estimulassem o desenvolvimento sensório-motor e proporcionasse um momento exploratório livre. Definimos os seguintes objetivos educativos: estimular a coordenação motora e fina; possibilitar o contacto com novas texturas; promover a exploração sensorial e reconhecer cores, texturas e objetos.



Figura 27- Recursos das cinco estações

Na primeira estação foi disponibilizada uma caixa de papelão com bolas de plástico colorida, com intuito que o grupo reconhecesse as cores. Quando as crianças chegavam na estação para iniciar a exploração, notamos que não sabiam o que fazer com as bolas, no entanto, intervimos questionando a cor da bola que estavam a segurar, uma vez que, tínhamos o objetivo de tentar descobrir se a criança reconhecia a cor. Segue-se o diálogo que ocorreu durante a exploração:

**Ed. E - Que cor tens na mão?**

**Criança A- Ro;**

**Ed. E- Amarela?**

**Criança A- Não, Ro;**

**Ed. E -É roxa**

**Criança A-Sim, Ro**

Nota de campo,30 de junho de 2021.

Na segunda estação, foram distribuídos três baldes (amarelo, vermelho e azul) na relva e um alguidar com bolas da mesma cor dos baldes. Observámos que nesta estação as crianças não compreenderam as regras do jogo, contudo, optámos por deixar o grupo explorar livremente e tivemos a oportunidade de ver as crianças utilizarem os baldes para transferir a água para outros recipientes.

Na terceira estação, havia dois alguidares com animais selvagens de plástico, esponjas e água. As crianças gostaram muito desta estação, pois instantaneamente começaram a lavá-los, dizendo que os animais estavam a cheirar mal. No decorrer da exploração surgiu o seguinte diálogo:

**Ed. E - O que estás a fazer?**

**Criança B- Estou a limpar**

**Ed. E- Como?**

**Criança B- Com água e isto (mostrando a esponja)**

**Ed. E - Porquê?**

**Criança B- Porque cheira a cocó**

Nota de campo, 30 de junho de 2021.

Na quarta estação, pensámos numa brincadeira de faz-de-conta, no qual, disponibilizamos alguidares com água e loiças para o grupo brincar. Durante a exploração das crianças percebemos que estavam reproduzindo situações que observavam no seu quotidiano, tais como: lavar a loiça, cozinhar, entre outros.

Já na última estação havia um expressor de água confeccionado por nós e quando foi ligada a água ao expressor, o grupo ficou extremamente contente em brincar e as gargalhadas foram contagiantes.



Figura 28- Exploração das cinco estações

No mesmo dia, na parte da tarde, proporcionamos ao grupo uma brincadeira no espaço exterior com uma máquina própria para fazer as bolas de sabão, que era algo que sabíamos que as crianças gostavam, momento muito presente na rotina diária das crianças. Com intuito de enriquecer mais ainda a nossa atividade com as bolas de sabão, levámos um recipiente para as crianças tentarem por meio do assopro formar uma bolha de sabão.

Avaliando as atividades, podemos afirmar que este percurso proporcionou o puro envolvimento das crianças através do contacto direto com os materiais disponibilizados e foi dada a oportunidade ao grupo de brincar livremente num espaço cheio de liberdade, tal como defende Ferreira (2020): “(...) "brincar livre" é fundamental para a criança libertar-se de ambientes fechados sem estarem condicionadas pelas pessoas adultas (p.19).

O grupo teve uma participação ativa na exploração das estações, observámos que as crianças tiveram grande interesse em brincar com água e com as bolas de sabão, foi possível observar que em ambas as atividades as crianças exploraram os mesmos recursos de maneiras diferentes.

O percurso elaborado pelo grupo foi além da nossa expectativa, pois, quando observámos que o grupo não estava a seguir as regras que havíamos planeados para cada estação, demos conta de que o grupo utilizou os nossos recursos para brincar livremente, de forma autónoma, através da sua exploração fazendo com que surgissem novas descobertas.

Como afirma (Hanscom, 2018, citado por Ferreira, 2020) é importante proporcionar momentos de brincadeira livre no espaço exterior:

As brincadeiras ao ar livre de forma autónoma são ainda imprescindíveis para o desenvolvimento das competências socio-emocionais das crianças pois desenvolvem-se num meio natural, calmo e sensorialmente rico, que proporciona às crianças um ambiente não habitual em casa. Longe de barulhos e ambientes sobrecarregados sensorialmente, este tempo em que brincam ao ar livre é essencial para que as crianças brinquem em pares ou em pequenos grupos, permitindo que desenvolvam positivamente as suas interações sociais (p.22).

Refletindo sobre as atividades apresentadas anteriormente, no início do estágio tivemos grandes desafios, uma vez que, não tínhamos experiência na prática. Com o passar do tempo, fomos-nos aperfeiçoando e adquirindo capacidades de resolver determinadas situações que surgiam no decorrer da intervenção.

No que diz respeito às atividades relacionadas com o tema central do presente relatório, tivemos como objetivo principal, oferecer oportunidades que contribuíssem para o processo de aprendizagem das crianças, especialmente a sua autonomia.

Na oportunidade de proporcionar às crianças diversas experiências lúdicas e relacionar o tema do projeto, foi possível observar a autonomia das crianças em contexto Creche através das atividades propostas. Na sua participação conseguiu-se observar a capacidade do grupo em escolher os materiais e manuseá-los. As estratégias utilizadas durante a exploração das atividades e também a realização das tarefas diárias, permitiram à criança começar a adquirir, aos poucos, a sua independência.

Relativamente ao contexto de Educação Pré-Escolar, iremos ter a oportunidade de trabalhar de uma forma mais concreta o tema do projeto, vamos continuar proporcionando momentos que auxiliem a criança a desenvolver mais a sua autonomia funcional, e também de forma transversal, cooperar no desenvolvimento da autonomia moral.

#### **4.2- Análise e descrição das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância**

A organização da PISJI foi dividida em dois momentos, nos primeiros dias observamos e cooperamos, de seguida demos início à nossa intervenção. A etapa inicial foi fundamental, pois nos proporcionou a oportunidade de conhecer o trabalho pedagógico da Educadora Cooperante e a nossa integração na rotina do grupo.

Durante o nosso trajeto no contexto de Educação Pré-Escolar, tivemos a oportunidade de planear diversas atividades, trabalhando as componentes curriculares

juntamente com a temática da investigação. Deste modo, proporcionamos ao grupo experiências e momentos de criação, brincadeira e exploração livre, com diversos materiais.

Em relação a planificação das atividades neste contexto, tivemos o cuidado de respeitar o projeto pedagógico da Educadora Cooperante, como também, implementar os objetivos definidos do presente relatório, sobretudo, respeitando as necessidades e interesses do grupo.

Relativamente ao tema investigado, tivemos a oportunidade de observar e implementar atividades que iam ao encontro da aprendizagem da autonomia funcional, em paralelo com o desenvolvimento moral das crianças.

Apresentámos as atividades proporcionando momentos de aprendizagem que contribuíram para a formação pessoal e social do grupo, privilegiando assim a cooperação entre as crianças e tendo presente a construção da sua autonomia, bem como, despertando através das atividades, momentos de reflexão que promoveram atitudes e valores aprendidos, pensando no desenvolvimento de um cidadão consciente e solidário.

De seguida, iremos apresentar oportunidades de aprendizagens desenvolvidas no âmbito da temática do presente relatório em contexto de Jardim de Infância, especialmente: O Lobo não é mau e como cuidar do meu amigo peixe.

#### **Atividade – O Lobo não é mau! (6 e 7 de dezembro de 2021)**

No dia 6 de dezembro de 2021, iniciámos a presente atividade com o contar da história *Feliz Natal Lobo Mau*, de Clara Cunha, com a ajuda de fantoches de palito, inserida na Área de Formação Pessoal e Social, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Educação Física. A escolha deste livro deveu-se ao fio condutor entre a abordagem anterior da Ed. E Ana Fonseca sobre o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*, e o tema do projeto pedagógico da Ed. C sobre o tema “Natal”.

A história retrata uma narrativa sobre o Lobo Mau que encontra o Pai Natal e pede uma prenda, porém, o Pai Natal antes de lhe entregar a prenda, pergunta ao Lobo sobre o seu comportamento.

O enredo do livro explora alguns aspetos relacionados com um dos tópicos de pesquisa do presente relatório: o desenvolvimento moral da criança. Tal como afirma Cavalcanti (2010): “A importância da utilização da Literatura para a Infância como mediadora da ética e dos valores na formação da criança” (p.6). Desta forma, recorreremos a

este método muito utilizado pelos Educadores de Infância, uma vez que, auxilia as crianças a apreender diversos assuntos, a Literatura para a Infância é uma excelente ferramenta para ensinar de forma lúdica os valores, como também, ajuda a criança a descobrir o mundo.

Definimos os seguintes objetivos educativos: estabelecer o contacto da criança com a leitura; contribuir para a identificação e compreensão do bom comportamento e do mau comportamento; estimular o desenvolvimento do respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; fomentar a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e dos outros; promover a cooperação em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.

De maneira a oferecer experiências significativas diferentes daquelas a que as crianças estavam habituadas, optámos por apresentar a história através dos fantoches de palito, assim o grupo ficou encantado com a dramatização, além do mais a utilização deste recurso permitiu que as crianças estivessem mais atentas no contar da história. A narrativa da história não foi contada de acordo com o livro, mas mesmo assim o grupo compreendeu o contexto.



Figura 29-Dramatização da história *Feliz Natal Lobo Mau* de Clara Cunha

A seguir, apresentamos um excerto de um diálogo realizado com o grupo após o conto. Através desta nota de campo, obtivemos a percepção da compreensão das crianças em relação à história, bem como ao reconhecimento dos comportamentos corretos e incorretos da personagem.

**Ed. E** – Porque o Pai Natal não queria dar presentes ao Lobo?

**Criança A**- Porque ele não se andava a portar bem.

**Ed. E**- O que o Lobo estava a fazer de mau?

**Criança B**- Estava a mentir.

**Ed. E**- Acham correta esta atitude do Lobo, em mentir?

**Grupo**- Não.

**Ed. E**- Porquê?

**Criança A**- Porque não devemos mentir, se não o Pai Natal não nos dá prendas.

**Ed. E**- Não podemos mentir somente para ganhar prendas, nós devemos portar bem também para que o pai, a mãe, a avó, o avô, fiquem felizes connosco.

Nota de Campo, 6 de dezembro de 2021.

Após este diálogo sobre a história, com intuito de que as crianças fossem capazes de distinguir os dois tipos de comportamento: o bom e o mau, proporcionamos uma brincadeira com duas lengalengas com a personagem do Lobo, nas quais utilizamos a mesma estratégia que a Educadora Cooperante usava para o grupo memorizar com facilidade a lengalenga, com as seguintes dinâmicas - com voz alta, baixa, aguda, grave, chorando, rindo de entre outros. A primeira lengalenga apresentava um comportamento mau do Lobo e a segunda um comportamento bom. Em baixo, apresentamos as lengalengas:

1ª. Lengalenga: “Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau. Eu apanho as criancinhas para fazer mingau”.

Logo após a leitura da primeira lengalenga, a Educadora Estagiária (Ed. E) repreendeu a personagem do Lobo, falando a seguinte frase:

**Ed. E** - Não Senhor Lobo, não podes fazer isto com as crianças, tens de ser bonzinho com elas.

Nota de campo, 6 de dezembro de 2021.

Posteriormente iniciámos a apresentação da segunda lengalenga com uma versão positiva da personagem Lobo:

2ª. Lengalenga: “Vamos passear na floresta. Enquanto seu lobo não vem. O Senhor Lobo é um animal. Que não faz mal a ninguém”.



*Figura 30 - Repetindo a lengalenga com diferentes dinâmicas*

Com base nas reações do grupo, percebemos que as crianças compreenderam o comportamento do Lobo que observaram no contar da história e também foram capazes de diferenciar na lengalenga qual apresentava o lado bom e mau da personagem.

Ao recorrer a uma história para transmitir os valores de forma lúdica, tornou-se essencial para a formação da educação ética das crianças, no qual passou a ser mediadora da realidade. Seguindo esta linha de pensamento, defendemos, que:

Esta Literatura se constitui quase sempre pelo conto possuindo uma estrutura muito simples e directa, mas bastante motivadora porque convoca o leitor para pensar sobre a realidade a partir de metáforas e arquétipos universais como o bem e o mal, a dor e o amor, a felicidade, a justiça, a liberdade... (Cavalcanti, 2010, p.6).

Posteriormente, propusemos ao grupo a pintura da personagem Lobo, disponibilizámos as imagens impressas sobre uma mesa que possuía a altura das crianças, com o propósito de estimular a escolha do desenho que gostariam de pintar de forma autónoma. As imagens possuíam características diferentes, pois ao observar o grupo, percebemos que a maioria das crianças recorriam à cópia do desenho do seu colega, sendo assim, decidimos realizar estas alterações nos desenhos para estimular a criatividade do grupo.



Figura 31- Escolha do desenho e pintura

Em conformidade com Katz & McClellan (2001): “As crianças que sabem desde muito cedo que têm a capacidade e a oportunidade para exercer controlo sobre as suas acções acabam por assumir a responsabilidade pelos seus próprios actos” (p.45). Assim, proporcionámos às crianças esta oportunidade de exercer o controlo sobre as suas acções, através de um simples ato de escolher o desenho e pintar conforme a sua imaginação.

As crianças adquirem a sua compreensão e competência social, por meio dos contextos educativos, nas quais se envolvem em atividades mútuas e válidas. O currículo para a Educação de Infância deve proporcionar o equilíbrio entre atividades dirigidas ao esforço individual e atividades que estimulem o esforço de cooperação em grupo (Katz & McClellan, 2001). Desta forma, logo após o término da pintura dos desenhos, recorreremos a construção de um painel em grupo, com intuito de proporcionar duas atividades com dois tipos de esforços, o individual e o em grupo.

Em seguida, sugerimos a construção de um painel do comportamento, no qual propomos que as crianças levassem os seus desenhos já pintados até a mesa, ao lado dos painéis. Em seguida a Educadora Estagiária orientou uma criança de cada vez a escolher uma imagem e apresentar ao grupo e questionar se a imagem representava um comportamento bom ou mau do Lobo, ao responder a criança colava a imagem no lado correspondente no painel. Durante a realização da atividade, observamos que quando uma criança não participava e atrapalhava, o grupo de forma espontânea chamava atenção do colega dizendo:

**Criança A** - És o Lobo mau?

**Criança B** - Não!

**Criança A** - Então tens de te portar bem, para seres o Lobo bom.

Nota de campo, 6 de dezembro de 2021.



Figura 32- Construção Painel Lobo Bom e Lobo Mau

Esta parte da atividade correu bem, pois na realização da atividade surgiu uma cooperação em grupo, as crianças ajudaram-se umas às outras a identificar as imagens de acordo com o comportamento que estava sendo solicitado no painel.

No dia 7 de dezembro de 2021, de forma a consolidar a identificação dos comportamentos representados e estimular a memorização das crianças em relação ao tema trabalhado desenvolvemos o “jogo da memória” Em conformidade com Piaget, citado por Kamii (1996): “(...) O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade” (p.29). Deste modo, no momento destinado para as crianças brincarem nas áreas distribuídas na sala de atividades, a Ed. E distribuiu numa mesa as imagens utilizadas na atividade anterior, com intuito que as crianças brincassem com o “jogo da memória”, a regra era que as crianças procurassem o oposto do comportamento (bom/mau) do Lobo.



Figura 33- “Jogo da Memória” – A procura do comportamento oposto

Durante a participação em pequeno grupo no “jogo da memória”, percebemos que quando uma criança virava a primeira imagem, automaticamente os restantes colegas pediam para descrever o comportamento do Lobo referente à imagem, após a criança descrever, questionavam novamente se aquele comportamento era bom ou mau, em seguida, orientavam o colega a escolher outra imagem, ao virar a imagem, realizavam o mesmo questionamento, caso o comportamento do Lobo estivesse de acordo com a segunda imagem, a criança adquiria o par das imagens com um dos comportamentos (bom ou mau) da personagem. Em concordância com Bruner, citado por Sprinthall & Sprinthall (1993) os “Jogos sob a forma de questões ajudam a desenvolver na criança um sentido de curiosidade disciplinada” (p.239).

Em seguida, foi planeado uma atividade de movimento, para estimular a capacidade de representação simbólica das crianças. O jogo dramático escolhido para as crianças brincarem, foi “Senhor Lobo, estás?” e realizou-se no ginásio. Este jogo consistiu na disponibilização de algumas peças de roupa para a criança escolhida vestir de forma autónoma, para dramatização do Lobo no jogo. As restantes crianças que não representava a personagem Lobo, começaram a andar pelo ginásio cantando a seguinte canção:

#### Senhor Lobo

Nós vamos passear no bosque, enquanto Senhor Lobo não vem,  
 Nós vamos brincar no bosque, enquanto o Senhor Lobo não vem  
 E enquanto brincamos, o Senhor Lobo virá  
 E enquanto brincamos, o Senhor Lobo virá  
 Senhor Lobo? Senhor Lobo, estás?  
 Estou-me a vestir (...) (Panda e Os Caricas, 2019).

Quando o grupo realizava a pergunta diretamente para a personagem do Lobo, a criança que estava representando, dizia qual era a peça de roupa que estava vestindo, em seguida vestia-a, enquanto as restantes crianças voltavam a caminhar pela sala simulando um passeio na floresta, logo que o “Lobo” estava totalmente vestido, corria atrás dos seus colegas. A brincadeira só acabava quando o “Lobo” apanhava uma das crianças, sendo assim, a próxima a dramatizar a personagem. Em concordância com Silva et al., (2016): “O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais (...) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (p. 52).



Figura 34- Jogo dramático "Senhor Lobo, estás?"

Neste sentido, a criança de forma espontânea, por meio do subdomínio da educação artística, desenvolve a expressão dramática. De forma, a permitir-lhes, juntamente com o/a educador/a, envolvesse em situações intencionais de representações dramáticas, apropriando-se progressivamente dos elementos verbais e manifestações desta modalidade artística (Silva et al., 2016). Seguindo o mesmo pensamento, em conformidade com Katz & McClellan (1996) salientam que: “(...) Os jogos de faz-de-conta são capazes de ser a actividade em que as crianças em idade pré-escolar têm mais oportunidades de praticar competências sociais numa área temática altamente absorvente” (p.46).

Observámos que o grupo durante a realização das atividades, mostrou muito entusiasmo em participar, fiquei surpresa, com a compreensão do grupo em relação ao tema sobre o comportamento do “Lobo Mau” e a capacidade das crianças em colocar em prática o seu conhecimento do assunto para melhorar as suas atitudes.

### **Atividade – Como cuidar do meu amigo peixe (31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2022)**

Para as atividades que decorreram nos dias 31 de janeiro, 01 e 02 de fevereiro, definimos os seguintes objetivos educativos: promover o respeito pelo outro; estimular a criança a participar e exprimir a sua opinião; permitir a cooperação e partilha; facilitar a compreensão de tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-la de modo a dar respostas às questões colocadas; orientar a utilização do diagrama de Carrol na organização e representação de dados; possibilitar o desenvolvimento de comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.

A escolha desta temática veio segundo o fio condutor da abordagem anterior da Educadora Estagiária Ana Fonseca sobre o Rei Dinis, assim, procuramos uma história que abordava a personagem “Rei”, em seguida, decidimos apresentar a história *O Pescador, o Anel e o Rei*, de Bia Bedran (adaptada pela professora doutora Teresa Mendes, para o português europeu) (Anexo13), no qual relata a história de um pescador que possuía muita fé e de um Rei que pensava que tinha mais poder do que Deus.

O motivo da escolha desta história, teve como objetivo abordar a personagem “Rei” e introduzir o assunto sobre a consciência ambiental, tendo como evidência a poluição no mar, conseguimos assim, interligar os dois assuntos. Para a elaboração destas atividades, foram inseridas Área de Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo, relativamente à Ciência e o Domínio da Matemática.

Os fantoches que foram elaborados para a realização da dramatização da história foram feitos de caixas de leite, uma personagem possuía as características do “Rei Dinis”. Os recursos produzidos para as atividades foram todos derivados de materiais reutilizados, com o intuito de introduzir aos poucos o tema sobre a importância de reciclar o lixo.



Figura 35- Fantoches elaborados com caixa de leite

Em relação à dramatização com os fantoches, o grupo ficou encantado com a história e compreenderam o contexto. No final da apresentação, pediram para contar novamente a história, pois haviam gostado.



Figura 36- Dramatização da história com os fantoches

No momento de contar da história, as crianças ficaram atentas e participativas no diálogo. Apresentamos um excerto do diálogo que ocorreu referente à percepção das aprendizagens do grupo e da compreensão da história.

**Ed. E** - O que abordava a história?

**Criança A** - Um pescador que adorava cantar e o Rei não gostava muito;

**Ed. E** - Como o pescador agiu depois que descobriu que a sua esposa havia vendido o anel ao mercador?

**Criança B** - Ele ficou muito triste;

**Criança C** - Ele cantava a canção triste;

**Ed. E** - Como foi encontrado o anel?

**Criança D** - Dentro da barriga do peixe;

**Criança A** - Quando a mulher comeu o peixe encontrou o anel, porque estava na barriga do peixe;

**Ed. E** - O que o Rei fez ao descobrir que o pescador havia encontrado o anel?

**Criança E** - Quis ser amigo do pescador;

**Criança D** - Ficou muito feliz;

Nota de campo, 31 de janeiro de 2022.

No dia 1 de fevereiro, iniciamos a apresentação de outra temática, a poluição. Para tal decidimos realizar uma conversa referente ao tema, segue um breve registo deste diálogo:

**Ed. E** - O que os meninos sabem sobre a poluição?

**Criança A** - É o lixo que deitamos no chão;

**Criança B** - Quando deitamos o lixo na sanita, podemos poluir;

**Ed. E** - Estamos longe do mar, certo?

**Criança C** - Sim, quando vou á praia com os meus pais demora muito para chegar;

**Ed. E** - Sabiam que o lixo que deitamos na sanita que a “criança B” disse vai parar no mar?

**Ed. E** - Sabiam que ao deitarmos o lixo na sanita ou na ribeira, vão direto para o mar?

**Criança D** - Sim, eu vou falar para minha irmã não deitar mais o papel na sanita Sara;

**Ed. E** - O que devemos fazer para não ter poluição?

**Criança D** - Não deitar o lixo no chão;

**O Grupo** - Não deitar o papel na sanita.

Nota de campo, 1 de fevereiro de 2022.

O nosso objetivo de trabalhar as questões ambientais com o grupo, tinha como intenção conscientizar as crianças para um assunto que cada vez mais está presente no cotidiano da sociedade. Deste modo, “(...) a educação ambiental é essencial em todos os níveis dos processos educativos e em especial nos anos iniciais da escolarização, já que é mais fácil conscientizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos” (Araújo, Oliveira & Rosa, 2016, s/p).

De forma a motivar as crianças, recorreremos à apresentação de um vídeo lúdico, *As Aventuras do Vasco" - Oceano de plástico*<sup>1</sup>, este apresenta uma breve aventura que a personagem Vasco realiza, para salvar o oceano da poluição, no final do vídeo a personagem exemplifica como se deve reciclar o lixo, bem como, a reutilização de

---

<sup>1</sup> Disponível no Youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=HHD7BO4\\_4LQ](https://www.youtube.com/watch?v=HHD7BO4_4LQ).

materiais reciclados. Referindo-se à utilização desta ferramenta, Quixabeira (2020) afirma:

(...) esse uso de vídeos assegura á elas a ficarem bem à vontade para se expressarem e assim ter uma comunicação uns com os outros, através de falas e movimentos, sendo que esses vídeos sejam de acordo com o assunto abordado em sala, só assim irar acrescentar e complementar a aula, trazendo bons resultados por parte dos alunos (p.16).



*Figura 37- Apresentação do vídeo "As Aventuras do Vasco" - Oceano de plástico, na área do computador.*

De acordo com a atualidade e a utilização cada vez mais de instrumentos tecnológicos, o/a educador/a tem o dever de atualizar a sua sala de atividades, tendo uma área destinada para este assunto, como também, ser o incentivador e orientador da exploração desta ferramenta de forma positiva, pois, como defende Quixabeira (2020) o uso de vídeos na Educação de Infância, pode contribuir muito no processo de ensino e aprendizagem das crianças, visto que, os assuntos são mais fáceis de ser compreendidos.

Após apresentação do vídeo, foi estabelecido um diálogo, com o propósito de perceber a compreensão das crianças sobre o tema abordado. Eis o diálogo desenvolvido com o grupo:

**Ed. E** - O que o Vasco encontrou no oceano?

**Criança A** - Muito lixo;

**Ed. E** - O que a tartaruga quase comeu? Ela pensou que era o quê?

**Criança B** - Um saco, ela achou que era uma medusa;

**Ed. E** - O que é lixo?

**Criança C** - São coisas que usamos e depois deitamos no lixo;

**Ed. E** - Como vai o lixo parar no mar?

**Criança B** - Pela sanita e quando deitamos no chão da praia;

**Ed. E** - Algum dos meninos, sabem como deve fazer a separação dos lixos?

**Criança F** - Sim, a minha mãe faz isso em casa;

**Criança A** - Tem ecoponto ao pé da minha casa.

Nota de campo, 1 de fevereiro de 2022.

Assim, de forma a pôr em prática o conhecimento adquirido em relação à temática, proporcionamos uma brincadeira com os ecopontos, para que as crianças tivessem uma maior perceção e absorção do tema. Na zona de acolhimento, no centro do tapete, disponibilizamos um cesto com os lixos (higienizados), em seguida, orientamos o grupo em relação à separação do lixo e cada criança escolheu lixo deitando-o no ecoponto destinado.



Figura 38- Separação do lixo

O grupo demonstrou muito entusiasmo em participar na seleção dos lixos. Durante a realização da atividade uma criança pegou numa caixa de leite, explicamos que aquela caixa não poderia ser deixada no ecoponto do papel, questionamos o grupo em relação a qual seria o ecoponto correto, nenhuma criança soube responder. Decidimos abrir a caixa na frente do grupo para mostrar que a parte de dentro era revestida de metal, assim a caixa de leite deveria ser deixada no ecoponto do plástico/metal, todos ficaram surpreendidos com a descoberta. De acordo com Araújo, Oliveira & Rosa, (2016) afirmam que: “A experimentação para as crianças se faz necessária para que possam ver de forma prática aquilo que seria visto apenas em teoria. Do mesmo modo a brincadeira deve ser usada como instrumento de ensino” (s/p).



Figura 39- Exploração da caixa de leite

Em geral, às crianças demonstraram interesse em aprender como devemos agir para cuidar do nosso meio ambiente, sendo visível a alegria do grupo em brincar com os ecopontos. De acordo com Vigotski (2007) citado por Araújo, Oliveira & Rosa, (2016) “(...) a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela (...) (s/p).

Para além das outras atividades realizadas no dia 31 de janeiro, estava planeado também a realização da apresentação de um novo amigo do grupo, um peixe de peluche, porém por forças maiores, houve uma emergência e tivemos de modificar o planeamento da atividade, a mesma realizou-se no dia 1 de fevereiro.

O objetivo de levar para as crianças um peluche em formato de peixe, foi a intenção de proporcionar uma brincadeira de faz-de-conta, uma vez que, durante o brincar a criança coloca-se num papel social numa situação lúdica, ela consegue reproduzir as experiências que foram adquiridas socialmente. Tivemos também como finalidade, despertar o senso de responsabilidade das crianças referente o cuidar do outro. Segundo Leal (2011) citado por Spencer (2021) a criança é livre em escolher as suas ações durante o brincar, porém:

(...) mesmo que criança queira realizar seus desejos na brincadeira, ela aprende a trabalhar com regras e respeitá-las. Por isso, o brinquedo tem grande relevância no desenvolvimento, pois permite a internalização de regras, além de promover a conexão entre situações imaginárias e situações reais (...) (p.14).

Esta atividade teve como finalidade responsabilizar as crianças em relação ao cuidado que devem ter com um animal, neste caso o peixe, dado que no terceiro dia, iríamos apresentar o nosso amigo peixe real num aquário. A ideia do peluche, foi para que o grupo aprendesse a responsabilizar-se por um animal, adquirindo conhecimento suficiente, para que quando fosse cuidar do peixe real teria mais responsabilidade e cuidado para não fazer nenhum mal ao animal.

Para iniciar a brincadeira, entregámos ao responsável do dia, o peluche, explicando que seria responsável por cuidar bem dele, bem como, cumprir as regras e levá-lo para participar da rotina diária do grupo. Por fim, pedimos às crianças para escolherem um nome para o nosso novo amigo, todos juntos disseram “Caldinha”.



Figura 40- Apresentação do nosso novo amigo peluche

No decorrer do recreio da manhã, tivemos o privilégio de observar as crianças quando iam ao parque, no caminho, o responsável do dia apresentava a escola ao peluche, quando chegamos ao parque, começaram por inventar brincadeiras que pudessem integrar o amigo peluche, outro aspeto que observamos, foi a compreensão do responsável do dia em partilhar o peluche com os colegas. Desta forma, observar a criança a emprestar o seu brinquedo voluntariamente representa uma atitude muito diferente do costume, bem como, o desejo da criança em manter uma boa relação com a outra pessoa e vencer o seu egocentrismo, referente ao objeto da sua posse, assim, é extremamente importante dar à criança a liberdade de escolher e decidir (Kamii,1996).



Figura 41- Brincando com o "Caldinha" de peluche

A segunda fase consistiu em proporcionar uma atividade com o Domínio da Matemática, planeamos uma atividade sobre os animais que podíamos ter em casa e quais não podíamos, começamos por iniciar um debate perguntando às crianças se tinham um animal de estimação.

Após o levantamento oral, começamos a questionar as crianças relativamente aos animais que podíamos ter dentro de casa e quais não podíamos, surgiram muitas respostas em relação aos animais.

De seguida dissemos ao grupo que todas aquelas informações surgidas durante a conversa sobre os animais de estimação, seriam organizadas no “Diagrama de Carrol” (Anexo 12). Segundo Baroody (2002) uma abordagem deste tipo:

(...) pode ajudar as crianças a desenvolver um sentido do poder da matemática: elas poderão, assim, crescer vendo os conhecimentos matemáticos como uma ferramenta que eles próprios podem construir, controlar e moldar para os ajudar a resolver os problemas com que se vão deparando (p.335).

Disponibilizamos ao grupo um cesto, no centro do tapete da zona de acolhimento, com as imagens dos animais: vaca, cão, gato, cabra, coelho, sapo, peixe e entre outros. O painel com o diagrama de Carrol, possuía as seguintes indicações: qual era o animal que poderíamos ter em casa ou não; o animal que possuía quatro patas ou não, de seguida, uma criança de cada vez retirou uma imagem de um animal. Aconteceu o seguinte diálogo no decorrer da atividade:

**Ed. E** - Que animal é este, que “Criança A” retirou?

**O Grupo** - Uma vaca;

**Ed. E** - Este animal podemos ter em casa? ou não?

**Criança A** - Não podemos ter em casa, mas, na quinta do meu avô sim!

**Ed. E** - E quantas patas têm este animal?

**Criança A** – Quatro.

Nota de campo, 1 de fevereiro de 2022.



Figura 42- Preenchendo o diagrama de Carrol

Quando a criança obtinha estas informações, a mesma procurava no diagrama a coluna e a linha que possuía as seguintes características do seu animal e colava-o. No realizar da atividade uma criança retirou a imagem do peixe, perguntamos:

**Ed. E** – Este animal tem quatro patas?

**Criança B** - Não, este animal não tem quatro patas e sim barbatanas, então vou colocar aqui nos animais que não tem quatro patas e que podemos ter em casa, porque eu tenho três peixes em casa.

Nota de campo, 1 de fevereiro de 2022.

Seguidamente, quando o diagrama estava com todas as imagens coladas, escolhemos uma criança para iniciar a contagem dos animais e solicitamos que o grupo ajudasse o colega a contar. Seguimos sempre o mesmo método para contar. As crianças realizaram primeiro, a seguinte leitura do diagrama:

- Os animais que não podíamos ter em casa;
- Os animais que podíamos ter em casa;

- Os animais que possuíam quatro patas;
- Os animais que não tinham quatro patas;

Em seguida, contaram as imagens de acordo com as colunas em paralelo com as linhas:

- Os animais que podíamos ter em casa, mas que tinham quatro patas;
- Os animais que podíamos ter em casa, mas não possuíam quatro patas
- Os animais que não podíamos ter em casa, mas que tinham quatro patas;
- Os animais que não podíamos ter em casa e que não possuíam quatro patas;

Por fim, o grupo contou o total de animais que havia no nosso diagrama. De acordo com Baroody (2002): “É importante que as crianças pequenas aprendam não apenas conteúdos matemáticos, mas que se envolvam nos processos matemáticos: procurando padrões, raciocinando acerca dos dados resolvendo problemas e comunicando as suas ideias e resultados (...)” (p.334).



Figura 43- Contagem dos animais no diagrama de Carrol

As crianças mostraram um enorme interesse em participar na colagem das imagens dos animais no diagrama de Carrol, bem como, realizar a contagem. De seguida, perguntaram se podiam preencher novamente o diagrama.

Relativamente ao dia 2 de fevereiro, foi designado para a apresentação do peixe “Caldinha”. Dissemos ao grupo, que pelo motivo de todos cuidarem bem do peluche, o mesmo se transformou num peixe real, todos ficaram eufóricos quando viram o peixe no aquário, porém, houve crianças que ficaram triste, porque o “Caldinha” de peluche não estava mais na sala (não disponibilizamos novamente o peluche, pois estávamos infelizmente a passar por uma pandemia, deste modo, o contacto com o peluche poderia propagar o vírus, portanto, pelo bem das crianças, escolhemos não partilhar novamente o peluche).



Figura 44- Apresentação do nosso amigo "Caldinha"

Posteriormente, esclarecemos o grupo que permanecia a mesma a regra, segundo a qual o responsável do dia teria de continuar a cuidar do nosso amigo “Caldinha”, porém, relembramos as crianças que tínhamos de ter o máximo de cuidado com o peixe, pois dessa vez o nosso amigo era real. Logo após, explicámos ao responsável do dia a quantidade de comida necessária que deveríamos deitar no aquário e sugerimos que todos ajudassem na realização de um quadro de regras destinado aos cuidados do “Caldinha”.



Figura 45- O responsável do dia alimentado o "Caldinha"

Após o responsável do dia alimentar o “Caldinha”, orientamos as crianças para a mesa de atividades e solicitamos primeiro a ajuda de todos na escolha do melhor lugar para colocar o aquário, foi decidido pelas crianças ficar ao lado da área da pintura. Depois perguntamos ao grupo se eles queriam participar na elaboração das regras para o bem-estar do nosso amigo. Em concordância com Kamii (1996): “(...) Se o conjunto dos *deveres* e das *proibições* da criança é determinado pelo adulto, a criança não terá muitas ocasiões de construir as suas próprias regras de conduta (...)” (p.57).



Figura 46- Elaboração das regras para o bem-estar do "Caldinha"

Após a recolha das sugestões do grupo, referente ao cuidado do peixe “Caldinha”, obtivemos o seguinte conjunto de regras elaboradas pelas crianças:

Como cuidar do Caldinha:

- Não podemos colocar tinta, no aquário; (E.M.)
- Não podemos colocar muita comida; (S.)
- Nós não podemos colocar os dedos dentro do aquário; (F.)
- Devemos trocar à água do aquário; (M.B.)
- Não podemos colocar lixo no aquário; (C.)
- O responsável do dia vai colocar a comida para o Caldinha; (Ed. E Sara)
- Não podemos fazer muito barulho na sala, para não assustar o Caldinha; (Educadora Paula)
- Temos de cuidar do peixinho; (E.C.)
- Não podemos bater no vidro; (C.)
- Não podemos tirar o Caldinha do aquário; (M.L.)
- Ter cuidado para não partir o aquário; (P.)
- Para ver o Caldinha, não pode estar muitos meninos; (Ed. C)
- Só pode ter dois meninos, na área do Caldinha (Ed. E Ana)
- Não podemos colocar brinquedos no aquário; (V.)

Nota de campo, 2 de fevereiro de 2022.

Kamii (1996) refere que o quadro de regras surge com uma intenção de relembrar às crianças as normas estabelecidas, permitindo que elas as coloquem em prática automaticamente. Assim, este método é considerado com uma estratégia muito utilizada para orientar as crianças do contexto de Jardim de Infância. Esta lista de comportamentos “proibidos” deve ser elaborada exclusivamente pelas crianças, havendo uma participação mínima dos adultos.

A experiência do contacto das crianças com o peixe, fez com que o grupo tivesse mais interesse em aprender mais sobre a vida dos peixes, além disso, correlacionaram o assunto da educação ambiental, em relação à poluição do mar, no qual comentaram sobre a questão de diversos peixes morrerem por causa desta situação. Desta forma, correu muito bem a abordagem de determinados assuntos, como também despertou nas crianças o sentido de responsabilidade, pois as crianças sentiram-se mais confiante em desempenhar uma tarefa tão importante.

Ao longo da PSIIJ, observámos durante alguns dias a continuação do cuidado das crianças com o peixe, acompanhámos a integração do “Caldinha” na rotina das crianças, como também o cumprimento das regras. Quando as crianças estavam muito agitadas, ao perguntar qual era a regra que deveríamos seguir para não assustar o nosso amigo peixe, automaticamente o grupo respondia que não deveríamos falar alto.



Figura 47- O responsável do dia ajudando a higienizar o aquário e alimentando o "Caldinha"

Por fim, a última atividade foi destinada á pintura dos ecopontos, explicamos ao grupo que trouxemos quatro ecopontos para colocar na área da casinha e que uma criança de cada vez iria ajudar a pintar. Em seguida, distribuámos as crianças pelas áreas da sala de atividades, chamámos então uma criança de cada vez para perguntar se queriam participar na pintura dos ecopontos, surgindo algumas crianças interessadas a pintar.



Figura 48- Pintura dos ecopontos

Nas experiências desenvolvidas verificou-se que as crianças conseguiam compreender quais os comportamentos adequados que deveríamos ter. Mesmo ao serem questionadas acerca de alguns comportamentos inadequados, as crianças tinham facilidade em explicar como realmente se deveriam comportar, existindo apenas algumas crianças com dificuldade em se expressar.

Como estratégia para abordar a moral, utilizei a literatura infantil para trabalhar o tema, pois ao longo das experiências foram exploradas situações que suscitaram a reflexão do comportamento, sendo assim, contribuindo na construção da moral. Foi então que o grupo começou a interiorizar as regras elaboradas ao cuidado do peixe “Caldinha”, como por exemplo, o reflexo das regras do peixe, em relação ao comportamento das crianças, no qual a Educadora Cooperante chamava atenção para não falarem alto para não assustar o peixe, para além de estar escrito no quadro das regras para o bem-estar do peixe, servia também ao grupo.

Em relação à autonomia funcional, concluí que as crianças com mais idade efetuam com mais facilidade as atividades propostas que necessitam de ações autónomas. Observou-se que as crianças do contexto do Jardim de Infância estão numa fase mais avançada de aquisição da sua independência, necessitando apenas de auxílio em ações mais complicadas, como, por exemplo, escrever alguma palavra.

Salienta-se a importância do trabalho em equipa entre os pais e a escola, na participação do desenvolvimento global da criança.

## **5. Análise dos dados da entrevista e do questionário**

### **5.1 Entrevista à Educadora Cooperante**

A entrevista à Educadora Cooperante do Jardim de Infância, teve como objetivo compreender a sua perspetiva relativamente á importância do desenvolvimento da autonomia das crianças em idade pré-escolar, o papel do adulto neste processo, os contributos da rotina e as estratégias usadas para o desenvolvimento da autonomia moral.

Resumidamente, apresentamos a identificação da entrevistada: A Educadora Cooperante do Jardim de Infância tem 56 anos e possui um complemento de formação (Licenciatura). Tem 31 anos de serviço e está há 7 meses no agrupamento de escolas onde realizámos a nossa PES.

Segundo a entrevista (Anexo 9) pretendíamos compreender a opinião da entrevistada referente á importância da autonomia na Educação de Infância. A Educadora Cooperante relata que o desenvolvimento da autonomia é considerado um dos objetivos principais na Educação Pré-Escolar e menciona que “É através do desenvolvimento desta competência que a criança poderá crescer, preparando as etapas que se seguem” (Educadora Cooperante, 27 de março de 2022). A educadora também descreveu através do seu ponto de vista quais são as características de uma criança autónoma, isto é, saber iniciar e terminar uma tarefa sem necessitar da intervenção do adulto. É capaz de cumprir tarefas e rotinas. Consegue executar tarefas: vestir e despir o casaco, pendurar e organizar os seus pertences de forma responsável, utilizar a casa de banho de forma adequada e fazer a sua higiene o mais autonomamente possível, de acordo com o seu nível etário.

Quando questionada sobre a contribuição do papel do/a educador/a e dos encarregados de educação referente ao processo de desenvolvimento da autonomia da criança, na opinião da educadora, o papel do educador destaca-se neste processo, porque no contexto de Jardim de Infância a criança tem a oportunidade de experimentar autonomamente, sem ajuda do adulto. Referente ao papel dos encarregados de educação a educadora salienta que “em casa nem sempre é fácil aos pais deixarem a criança ser autónoma, por medo que a criança se aleije, por falta de tempo ou mesmo porque não se apercebem que o filho cresceu e já não é um bebé” (Educadora Cooperante, 27 de março de 2022). De acordo com Kamii (1996): “Convencer os pais de que sabemos o que fazemos na escola é relativamente fácil, mas obter que eles tentem mudar a sua forma de educar as suas crianças em casa, é outro problema” (p.154).

Em relação à rotina, a educadora afirma que é de extrema importância, pois é através da rotina que a criança se sente segurança e a auxilia na adaptação ao contexto de

Jardim de Infância e destaca que uma rotina bem organizada contribuí para o desenvolvimento da autonomia, pois ambas estão relacionadas. Na organização do tempo relativamente às atividades, este está de acordo com a rotina diária do grupo, iniciando com a marcação de presenças do dia, contagem dos meninos e registo da data. Depois passam para à exploração do tema planificado, através de uma história, canção ou conversa, porém, quando não havia nenhum tema para ser explorado, a educadora combinava com as crianças a área em que cada um gostaria de brincar. No final da manhã arrumavam os materiais que utilizaram nas diversas áreas. Ao ser questionada se respeitava o tempo individual de cada criança, a mesma relata que o faz sempre que possível, porém afirma que num grupo de vinte e três crianças nem sempre é fácil.

No que concerne ao desenvolvimento moral, a educadora evidenciou que normalmente desenvolvia o tema de forma informal e quando surgia alguma questão, proporcionava explorações através de histórias e poemas. Questionamos sobre as regras estabelecidas na sala, a mesma descreveu que cada criança é diariamente o responsável, sendo esta criança que marca as presenças, a data, realiza a contagem dos meninos, dá comida ao peixe, distribui os copos dos lápis e é o primeiro no comboio. Na organização da sala, possuía uma regra nas áreas de entretenimento, no qual tinha um número estabelecido, que tinha de ser respeitado e também a criança só podia mudar de área depois de terminada a tarefa que já estava a desenvolver.

As estratégias utilizadas pela educadora quando a criança não cumpria as regras, era chamar a atenção e motivá-la a cumprir as tarefas que não cumpriu, a educadora destacou que normalmente são as outras crianças que se acusam. A Educadora Cooperante contou-nos que as crianças se respeitavam, no entanto, salientou que neste e em todos os grupos existiam sempre crianças que em determinados contextos ou momentos manifestavam dificuldades no respeito pelo outro, pois possuíam uma dificuldade em partilhar, por se encontrarem ainda numa fase egocêntrica do seu desenvolvimento, bem como, por questões de temperamento.

## 5.2 Análise dos resultados dos questionários aos pais

Para compreendermos a opinião dos encarregados de educação referente à autonomia apresentada pelos educandos em casa, em comparação com a rotina habitualmente fomentada no contexto de Educação Pré-Escolar, adaptámos o questionário usado por Godinho (2016), com intuito de obter estas informações da autonomia dos filhos na rotina familiar (Anexo 10).

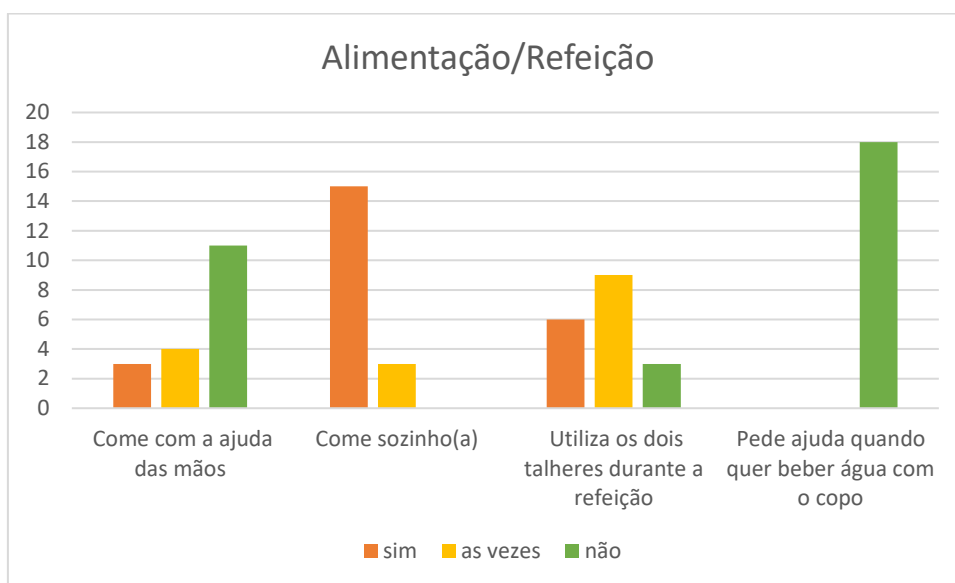
Distribuámos vinte e dois questionários aos pais, porém recebemos apenas dezassete questionários preenchidos. Os dados recolhidos através deste instrumento permitiram-nos clarificar, não só a continuidade educativa em casa, como também a importância que contribuíram no desenvolvimento da criança. No entanto, é conveniente destacar que estes dados não podem ser generalizados, pois dizem a respeito à análise realizada apenas aos dezassete questionários.

No que concerne às idades dos inquiridos, optámos por apresentar em forma de percentagem, os intervalos das classes etárias, para facilitar a leitura. Assim, dos dezassete pais que participaram, na sua maioria (65%) têm entre os 31 e os 40 anos, (23%) entre os 41 e os 50 anos e a(12%), enquadram-se nos menos 21 anos e no mais de 51 anos.

Relativamente à idade dos educandos, por se tratar de um grupo heterogéneo, dispõem-se de uma vasta variedade de faixas etárias, das dezoito crianças que participaram da investigação, 44% (a maioria) têm cinco anos, 28% com quatro anos, 22% com três anos e a apenas 6% com seis anos.

A partir da observação da idade dos educandos, verificámos que existem uma diversidade quanto à idade, sendo assim, destaca-se que as análises dos gráficos a seguir em relação ao nível de desenvolvimento da autonomia das crianças, pode haver uma percentagem significativa na dificuldade em realizar alguma tarefa, pois no grupo encontra-se crianças com três anos de idade.

**Gráfico 2-** *Continuidade da aprendizagem da autonomia referente à alimentação/refeição em casa*

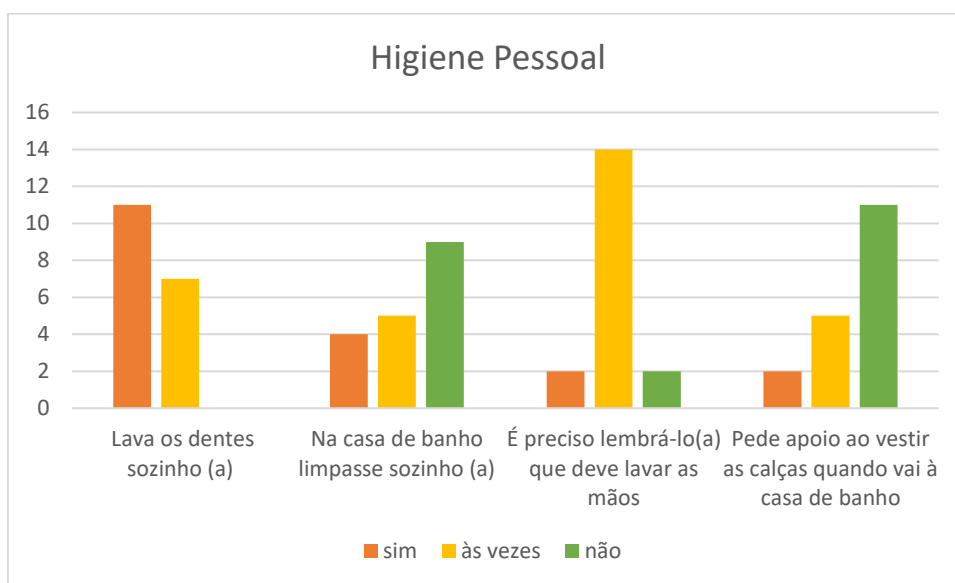


Fonte: Elaboração própria

No que se refere a alimentação e refeições, analisámos através do Gráfico n.º 2 uma perceção mais positiva em relação a autonomia da criança em casa, uma vez que 83% das crianças conseguem comer sozinha sem precisar da ajuda do adulto, verificámos também que 50% já são capazes de manusear os dois talheres durante a refeição, e a maioria 61% não comem com ajuda das mãos. De acordo com Veríssimo, Santos, Costa & Silva (2017):

“As experiências de (...) tocar a comida e até de lambuzar-se, de aprender a manejar os talheres, as explorações sobre e com os alimentos, são fundamentais para a construção da autonomia, de conceitos, gostos e valores. Sendo essa uma prática não apenas pedagógica, mas de formação de sujeito (p. 634).

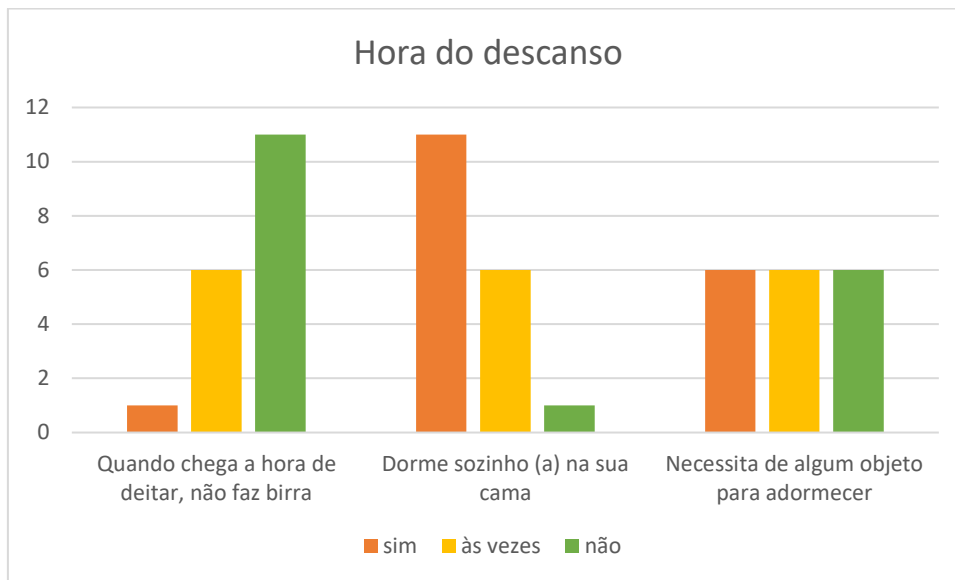
**Gráfico 3-** Continuidade da aprendizagem da autonomia referente à higiene pessoal em casa



Fonte: Elaboração própria

Quanto à higiene pessoal conforme se pode visualizar no Gráfico n.º 3, o grupo de criança revelou-se num nível considerado “aceitável” na autonomia da higiene, visto que 61% das crianças são capazes de lavar os dentes sozinhos. Em relação ao ser apto a limpar-se sozinho apresentou-se um valor relevante na dificuldade em conseguir realizar esta tarefa, no caso de lavar as mãos, a maioria dos pais assinalaram que muitas das vezes é preciso lembrar a criança, já no momento de vestir-se após utilizar a sanita, a maioria das crianças necessitam da ajuda do adulto. Estimular as crianças a decidir onde quer sentar para fazer as suas necessidades, no bacio ou na sanita, faz com que estas escolhas simples pareçam “(...) insignificantes para os adultos, mas envolvem os bebés e as crianças como alguém desempenha um papel ativo em vez de serem intervenientes passivos, proporcionando-lhes um sentido de responsabilidade sobre os seus cuidados corporais” (Post & Hohmann, 2003, p.237).

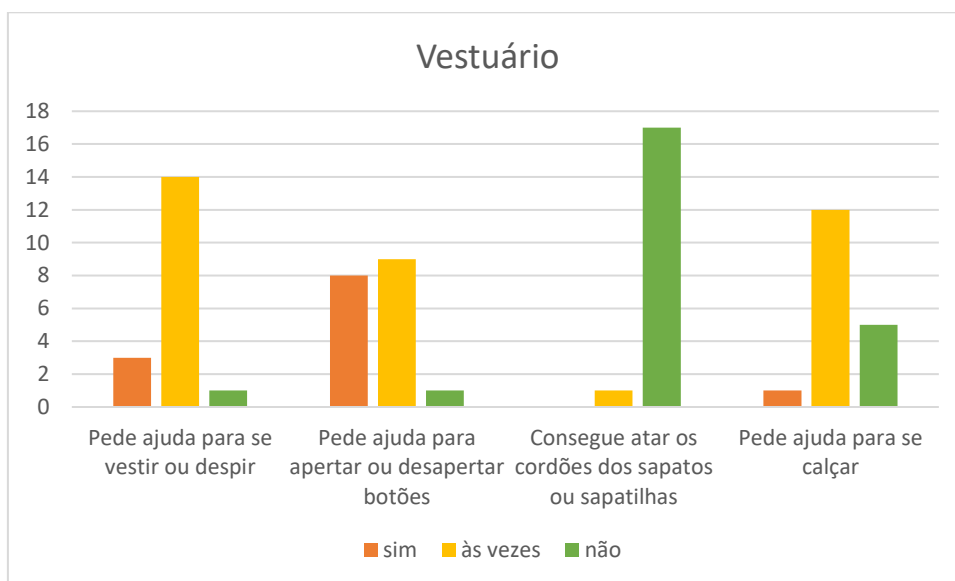
**Gráfico 4-** Continuidade da aprendizagem da autonomia referente à hora do descanso em casa



Fonte: Elaboração própria

Através da observação do Gráfico n. °4, avaliámos que quando chega o momento de ir para cama, a maioria das crianças não contrariam as ordens do adulto, esta atitude pode ser o reflexo da falta de um elemento da rotina do contexto de jardim de infância, o momento da sesta, deste modo, as crianças cansam-se mais. Relativamente ao dormir sozinho na sua cama, 61% das crianças apresentam esta independência e para ajudar a adormecer e sentirem-se mais seguras, notámos que algumas crianças recorrem a um objeto.

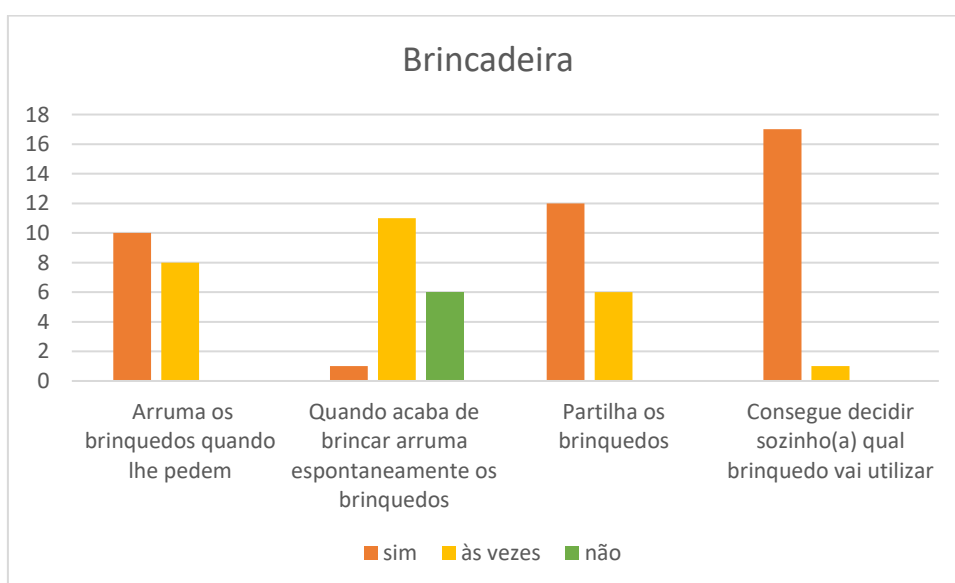
**Gráfico 5-** Continuidade da aprendizagem da autonomia referente o vestir e calçar em casa



Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às perceções sobre a autonomia das crianças na rotina do vestir e calçar, averiguámos por meio da análise do Gráfico n.º 5, que as crianças possuem mais dificuldades em realizar a tarefa por si sós, comparado com as restantes tarefas apresentadas, possivelmente deve-se ao fato dos pais ajudarem no sentido de lhes mostrarem como se deve fazer, visto que se passa o mesmo em contexto escolar.

**Gráfico 6-** Continuidade da aprendizagem da autonomia referente à brincadeira



Fonte: Elaboração própria

Compreendemos que o grupo de crianças no arrumar dos brinquedos continuam a colocar em prática a aprendizagem da rotina do contexto educativo em casa, no qual as crianças nesta faixa etária gostam de mostrar o que sabem e o que são capazes de fazer sozinhas, ajudando os pais na organização do espaço. Como afirmam Hohmann, Banet & Weikart (1995): “arrumando os materiais e fazendo limpezas, as crianças percebem com mais facilidade que a arrumação faz parte de qualquer tarefa que empreendam” (p.117).

Conforme as crianças se vão tornando indivíduos mais independentes, os pais e educadores ficam mais orgulhosos com o nível de autonomia que estão adquirindo, como também se tornam mais libertos para observarem e apreciarem a ação da criança e as competências que vão emergindo.

## **6. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada nos Contextos de Intervenção**

Iremos apresentar uma reflexão global em relação a nossa prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos educativos (Creche e Jardim de Infância), através da componente da PIS.

Durante a nossa ação no contexto educativo, apercebemo-nos que é essencial o ato de refletir sobre as aprendizagens adquiridas pelas crianças e por nós. Ao longo do nosso percurso nos contextos educativos, aprendemos que o/a educador /a deve possuir “(...) um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p.581).

O processo de reflexão que é realizado pelos educadores de infância diariamente durante a sua ação no contexto, serve como um apoio para adquirir um olhar crítico referente à sua intencionalidade educativa, pois, é através deste procedimento que o/a educador/a consegue conhecer o grupo e adequar a sua prática pedagógica às necessidades e interesse das crianças.

### **6.1 Contexto de Creche**

A unidade curricular Prática e Intervenção Supervisionada em Creche (PISC), decorreu durante 10 semanas: três semanas de observação/cooperação; três semanas de intervenção organizada em par e a quatro semanas individualmente, de forma alternada

entre as duas Educadoras Estagiárias. Este contacto com a prática, proporcionou o conhecimento do trabalho pedagógico, da rotina diária e da compreensão do funcionamento do centro educativo.

A observação que realizámos no dia-a-dia das crianças no contexto de Creche, proporcionou-nos uma reflexão referente às necessidades e interesses do grupo e ajudou-nos na elaboração das planificações e na interação.

De acordo com Post & Hohmann (2003): “Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança (...) embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (p.15). O conhecimento da rotina diária das crianças, contribuiu para a compreensão de como deveríamos elaborar o planeamento diário, prezando pela participação ativa da criança respeitando o seu ritmo e promovendo aprendizagens significativas de modo natural.

A sala de atividades 2A, estava organizada por áreas. O planeamento deste espaço proporcionava a criança a exploração das áreas de acordo com a sua preferência, correspondendo às necessidades e a satisfação do grupo e os materiais estavam disponibilizados á altura das crianças para estimular a sua independência. Segundo (Formosinho,1998) (...) “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p.67).

Para além de promover atividades no espaço interior, demos ênfase ao espaço exterior, por se tratar de um ambiente que proporciona inúmeras vivências. De acordo com Santos (2017) (...) “o espaço exterior é um dos espaços preferidos das crianças para brincarem, uma vez que neste espaço, lhes é dada mais liberdade e autonomia” (...) (p.45). Destaca-se a importância da organização deste espaço, que deve estar adaptado de forma agradável para as diferentes faixas etárias proporcionando um desenvolvimento social, cognitivo e autónomo.

O espaço exterior permite desenvolver competências diferentes do espaço interior, ou seja, o contacto com a natureza, uma vez que, promove experiências através das brincadeiras propostas, tais como: o contacto com animais, diferentes cheiros, texturas, sons e fenómenos naturais, sendo assim, as atividades planeadas no espaço interior em que a criança deve ter contacto com a natureza passam a ser realizadas no exterior dando continuidade à aprendizagem. Em concordância com Formosinho (1998): “(...) o espaço exterior é cuidadosamente planeado e preparado de forma a permitir uma continuidade do espaço interior e dos trabalhos aí realizados (...)” (p.109).

Para além dos aspetos que reportámos, as atividades que desenvolvemos para o grupo foram de acordo com alguns temas que estavam no projeto curricular da Educadora Cooperante com objetivo de não interromper a sequência de conteúdos, porém, demos sempre prioridade ao brincar e ao meio exterior por se tratar de um espaço potenciador de exploração.

Na oportunidade de proporcionar às crianças diversas experiências lúdicas e relacionar com o tema do projeto, compreendemos que era possível observar a autonomia das crianças em contexto Creche através das atividades propostas, ou seja, na sua participação conseguimos observar como o grupo desenvolvia autonomia, durante a exploração das atividades e também na realização das tarefas da rotina diária: comer sozinho, ir ao bacio, descalçar os sapatos, dormir sozinho, entre outras.

Durante a intervenção, observámos a autonomia das crianças na realização das tarefas do seu dia-a-dia. No momento da refeição, por exemplo, no almoço, tivemos a oportunidade de participar deste momento, observando como cada criança tentava alimentar-se sozinha, desenvolvendo a destreza motora de pegar no talher e utilizando-o e adquirindo a noção da quantidade de comida que poderia levar até a boca, promovendo o convívio social e o estímulo da autonomia.

Proporcionámos ao grupo atividades de exploração sensorial indo ao encontro dos interesses das crianças. No decorrer da exploração o grupo manipulou os objetos disponíveis descobrindo novas texturas e algumas crianças expressavam as suas opiniões através de atitudes e falas, criando um clima agradável, que superou as expectativas relacionadas com a autonomia. “Para a criança, o acesso aos materiais, a *liberdade* de manipulá-los, transformá-los e combiná-los à sua maneira e o *tempo* para o fazer são os elementos essenciais do processo de descoberta (...)” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.183).

Uma dificuldade que ocorreu durante a intervenção, foi que no decorrer de algumas atividades, havia intervenções de outros participantes no momento de observar a autonomia das crianças, o que prejudicou na observação de alguns objetivos relacionados com o tema de investigação.

No contexto de Creche as crianças estão numa fase inicial da independência, na qual necessitam ainda de ajuda para realizar uma determinada tarefa. Desta forma, observámos a importância do trabalho em equipa entre os encarregados de educação e a escola na participação no desenvolvimento global da criança, pois, quando falta a contribuição dos

encarregados de educação, nota-se nas crianças a dificuldade em realizar uma determinada tarefa, dificultando a aquisição da sua independência.

Na nossa opinião, a contribuição dos pais em relação à continuidade da aprendizagem da criança em casa é de extrema importância, pois colabora para que a mesma obtenha um desenvolvimento contínuo, ou seja, o contexto educativo estabelece estratégias operacionais e trabalhos pedagógicos para promover novos conhecimentos, e com a cooperação dos pais a criança potencializa a sua aprendizagem, conforme Souza (2009) “(...) uma parceria entre Família e Escola, visto que, apesar de cada uma apresentar valores e objetivos próprios no que se refere à educação de uma criança, necessita uma da outra” (...) (p.18).

O envolvimento constante entre a família e o/a educador/a, mostra-nos que ambas têm responsabilidades de promover o desenvolvimento da criança, desta forma, o/a educador/a evidencia a necessidade de estratégias que envolvam as famílias, para que possa valorizar a interação dos contextos educativos e simultaneamente trabalhar em prol dos mesmos objetivos, que é formar um cidadão ativo e participativo.

A dinâmica com o grupo e toda a intervenção decorreu da melhor forma possível, uma vez que, a nossa ação no contexto foi focada nos nossos ideais, ou seja, colocar em prática tudo que aprendemos no nosso percurso académico. Para além disso, enquanto par pedagógico participámos nas brincadeiras juntamente com o grupo e também não deixámos de auxiliar nos cuidados básicos e aconchegá-los na hora da sesta, o que permitiu que fosse construída uma relação de afetividade com as crianças.

A prática educativa na valência de Creche contribuiu da melhor forma para compreendermos a ligação entre a teoria e a prática e desenvolver o conhecimento para observar, planificar, refletir e avaliar as atividades realizadas. Foi gratificante o envolvimento com o grupo 2A, apesar de haver alguns desafios no percurso, ajudou-nos a superar e enfrentar as dificuldades transformando-as em estratégias de aprendizagem.

Esta experiência mostrou-nos como sucede à prática, colaborando numa reflexão acerca da realidade da nossa profissão.

## **6.2 Contexto de Jardim de Infância**

Neste contexto educativo, a componente Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI) teve a mesma organização da PISC, foram três semanas de observação/cooperação e as restantes semanas destinaram-se à intervenção entre as duas Educadoras Estagiárias alternando uma semana para cada.

Continuámos a utilizar o mesmo método para recolher informações necessárias em relação ao grupo, a observação, com intuito de conhecer as crianças, a rotina diária e criar as primeiras interações. Também tivemos a oportunidade de conhecer os métodos de trabalho da Educadora Cooperante, bem como, as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos determinados para aquele ano letivo. Estas informações serviram de apoio para a elaboração das planificações e a preparação das atividades.

A sala de atividades, estava organizada de acordo com o projeto pedagógico da Educadora Cooperante, centralizado no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Era um ambiente que possibilitava à criança escolher e utilizar os materiais disponíveis, promovendo a sua independência. Durante a nossa intervenção a Educadora Cooperante modificou a sala acrescentando mais uma área. Em concordância com Formosinho (1998) salienta que a sala de atividades não deve possuir um modelo único e que também não tem uma organização considerada fixa desde o início até ao fim do ano letivo. É no desenrolar do quotidiano em sala e de acordo com os interesses das crianças que surge a sua organização e reorganização.

Na elaboração do planeamento das atividades, houve sempre um diálogo com a Educadora Cooperante com o propósito de nos guiar na realização da nossa ação em simultâneo com o projeto dela, também houve flexibilidade nas nossas planificações, pois quando estávamos a trabalhar com o grupo a educadora dava-nos sugestões para correr da melhor forma a atividade planeada.

As oportunidades de aprendizagem criadas durante a nossa intervenção, responderam aos fundamentos e princípios educativos citados nas OCEPE, especificamente: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber (Silva et al., 2016).

As áreas de conteúdos que articulamos ao longo da ação educativa foram as seguintes: a Área da Formação Pessoal e Social; a Área da Expressão e Comunicação, que inclui o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática e também a Área do Conhecimento do Mundo.

A Área da Formação Pessoal e Social foi abordada constantemente no planeamento diário, pois compreende uma transversalidade e possibilita também que a criança se relacione consigo própria “com os outros e com o mundo, num processo de

desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p.33).

Na elaboração das atividades esta área de conteúdo esteve presente sendo articulada com todas as restantes áreas, com o Projeto Curricular da educadora e com o tema de investigação do presente relatório.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, contêm quatro domínios diferentes, considerados essenciais para o processo de aprendizagem da criança, “(...) por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.43).

Em relação ao Domínio da Educação Física, foi desenvolvido um circuito com objetivo de aperfeiçoar as capacidades motoras do grupo através de uma situação lúdica, nomeada por “Vamos passear na floresta”, desenvolvemos exercícios que permitiam as crianças seguir as regras estabelecidas em cada estação, tais como: controlar o corpo através das noções espaciais (esquerda, direita, dentro - fora, em cima - em baixo); controlar os movimentos de perícia e manipulação (lançar a bola com precisão a um alvo à distância e pontapear) ; dominar movimentos de deslocamentos e equilíbrio (saltar a pés juntos ou num só pé, trepar). Em concordância com Gallahue (2002):

O desenvolvimento de competências motoras fundamentais amadurecidas é básico para o desenvolvimento motor e a educação motora das crianças. Uma ampla variedade de experiências motoras fornece às crianças grande riqueza de informação em que podem basear a percepção que têm de si próprias e do mundo que as rodeia (p.52).

O Domínio da Educação Artística engloba quatro subdomínios importantes: das Artes Visuais; do Jogo Dramático/Teatro; da Música e da Dança, definidos como “(...) meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p.47).

O subdomínio das Artes Visuais, proporcionamos as crianças experiências que visavam desenvolver as capacidades expressivas e criativas através das produções plásticas. Apresentámos inúmeras técnicas de pintura, diversos materiais, incluindo recicláveis e os naturais, dando a oportunidade à criança de experimentar e estimular a sua imaginação e o seu nível de criação. Em relação ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, oferecemos diversos momentos enriquecedores na hora de contar as

histórias, recorrendo a uma diversidade de recursos: livros, fantoches, marionetes e situações de jogo dramático. No subdomínio da Música, para além das canções que já estavam presentes na rotina do grupo, proporcionámos diversas aprendizagens: a identificação e descrição dos sons que ouviam, a improvisação musical, lengalengas, canções e poemas cantados em diferentes tonalidades. Permitimos que todos estes subdomínios se interligassem e criassem aprendizagens significativas.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita deparamo-nos com uma situação de grande valia, em que duas crianças do grupo e também uma das Educadoras Estagiárias não possuíam o português de Portugal como a sua língua materna, então através desta oportunidade promovemos uma exploração e desenvolvimento do pensamento do grupo em relação ao respeito pelas línguas e culturas existentes. De acordo com (Silva et al., 2016): “Se a aprendizagem da língua portuguesa se torna essencial para terem sucesso na aprendizagem, a partilha da sua própria língua e cultura não só reforça a autoestima e identidade da criança, como enriquece a sensibilidade intercultural do grupo” (p.40-41).

Para além desta ocasião, promovemos a exploração de sons e palavras, para as crianças perceberem que a língua portuguesa não é só um meio de comunicação, pois proporciona uma tomada de consciência cada vez mais estruturada sobre como é constituída e a sua organização (Silva et al., 2016). Para transmitir os assuntos importantes de forma lúdica, recorreremos ao contar de histórias, pois estavam muito presentes na rotina do grupo, proporcionámos diálogos (antes, durante e depois) ao longo da realização das atividades, de forma orientar e avaliar o processo de aprendizagem das crianças, também tivemos o intuito de estimular a comunicação oral, o interesse e o prazer pelo ato de ouvir histórias.

Relativamente à escrita, houve uma atividade sobre a estação inverno, em que abordava palavras que iniciava com a letra “i”. Após a exploração, quando fomos ajudar uma criança a escrever o nome no seu trabalho a mesma reconheceu a letra “i”, desenvolvendo o reconhecimento de letras e a sua organização em palavra.

O Domínio da Matemática esteve presente na rotina diária do grupo, especialmente na marcação de presenças através de uma tabela, onde era realizado o registo de cada dia no calendário e a contagem dos colegas presentes, também no momento da escolha das áreas o grupo possuía a capacidade de reconhecer o número de crianças que poderia estar em cada área.

Em relação às atividades desenvolvidas neste domínio, proporcionámos “(...) experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitiam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontram as suas próprias soluções e as debatem com as outras” (Silva et al., 2016, p.74). Para além da atividade com o diagrama de Carrol, organizámos um “jogo da pescaria”, que a criança tinha de identificar a quantidade através de diferentes formas de representação (desenhos e símbolos) e depois “pescava” a quantidade de peixes de acordo com o número que estava representado no cartão. A Educadora Cooperante observou o envolvimento do grupo com o “jogo da pescaria” e decidiu acrescentar o mesmo como uma nova área na sala de atividades. Assim, promovemos no grupo a curiosidade pela matemática, apresentando a sua importância e utilidade, as crianças cooperaram no jogo, cumprindo as regras e sentiram-se competentes para lidarem com noções matemáticas e resolverem problemas.

A Área do Conhecimento do mundo, engloba três componentes organizadoras das aprendizagens: Introdução à Metodologia Científica, Abordagem às Ciências, Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias. Para a elaboração das atividades focámo-nos no conhecimento do mundo social, como, por exemplo, conhecer os fenómenos da natureza (inverno) as características de alguns animais, o seu processo de hibernação, aprender a comparar a paisagem da cidade e do campo, através da identificação das semelhanças e diferenças entre eles; compreender ações de desenvolvimento da educação rodoviária. Segundo as OCEPE,

As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste (Silva et al., 2016, p.85).

As realizações destas atividades através das brincadeiras, promoveram no grupo a sensibilização de atitudes, valores e um ensino em relação ao comportamento que devem ter referente ao meio envolvente.

Observámos que em ambos os contextos (Creche e Jardim de Infância) o brincar estava sempre presente, pois, “a brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42).

A nossa intervenção, foi centrada na colaboração das crianças, às quais demos uma maior atenção para a educação de valores, nomeadamente, o respeito mútuo, a partilha e a contribuição no envolvimento entre criança-criança e criança-adulto

O grupo colaborou ativamente nas propostas, porém, para a realização das mesmas, tivemos de pensar, primeiramente, na organização do ambiente educativo e utilizar estratégias mais adequadas conforme a atividade realizada, isto é, visto que se tratava de um grupo com vinte e duas crianças, idealizámos a importância de trabalhar em pequenos grupos heterogéneos, permitindo que as crianças trabalhassem em conjunto, se respeitassem mutuamente e aprendessem com os conhecimentos prévios que cada criança já adquirira.

A “autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (Silva et al., 2016, p.36). Durante a nossa intervenção neste contexto, observámos e cooperámos nesta independência do grupo e tivemos a oportunidade de acompanhar este processo de aquisição, através das tarefas diárias, como também, por meio da realização das atividades propostas, visto que, apercebemo-nos que as crianças do contexto de Jardim de Infância efetuaram com mais facilidade as atividades que estimulámos, revelando mais ações autónomas.

Podemos mencionar, que houve uma evolução gradual ao longo da nossa intervenção, uma vez que, sempre tivemos desejo de melhorar a nossa experiência, e por isso, no final das atividades, ouvíamos atenciosamente as sugestões e opiniões da Educadora Cooperante, ou seja, realizávamos uma reflexão referente ao que podíamos melhorar na próxima atividade.

No fim do nosso estágio no contexto de Jardim de Infância, concluímos que conseguimos proporcionar ao grupo atividades significativas, pois, foi possível fazer esta reflexão pelo motivo de receber um livro (Anexo 11) elaborado em conjunto com a Educadora Cooperante e as crianças, que continha o registo gráfico das atividades que mais gostaram e a sua identificação. Desta forma, este eterno presente proporcionou-nos uma reflexão referente a nossa intervenção, que permitiu perceber que a Educadora Cooperante e as crianças apreciaram a nosso trabalho, dando-nos a oportunidade de fazer parte deste percurso.

A componente PIS tem como finalidade desenvolver competências práticas nos estudantes no ramo da Educação de Infância. Desta forma, foi-nos dada a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do nosso percurso acadêmico, tornando-nos mais habilitadas acerca da profissão de Educadora de Infância e podendo pôr em práticas competências profissionais que estamos a construir.

### **Considerações Finais**

A elaboração deste relatório final ao longo da componente Prática e Intervenção Supervisionada (PIS), permitiu-nos desenvolver novas aprendizagens, que contribuíram essencialmente para a nossa formação enquanto futuras profissionais de educação. A realização deste estudo, ajudou-nos a compreender as estratégias utilizadas para promover a autonomia nas crianças e o funcionamento dos contextos educativos.

Durante o período de observação conseguimos compreender a importância da existência e do cumprimento da rotina diária, uma vez que, através da realização das tarefas, as crianças desenvolviam a sua memória, a sua perceção de tempo e a sua autonomia de forma prazerosa.

A decisão da temática de estudo, revelou-se através desta observação realizada no campo de investigação, no qual conseguimos compreender que a participação ativa das crianças na rotina, levava conseqüentemente à construção da autonomia. Ao longo do estágio e das pesquisas teóricas começámos a assimilar, que além da rotina, existia outros influenciadores que contribuíam também para o desenvolvimento da autonomia da criança, tais como: os pais, os educadores, o ambiente educativo e os modelos pedagógicos.

Outro aspeto que nos deparámos foi que o contexto de Jardim de Infância é considerado como um contexto facilitador do desenvolvimento da autonomia, porque “(...) a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p.33) estas vivências proporcionam à criança relações interpessoais e significativas.

Em relação à autonomia moral, evidenciámos que, na conceção piagetiana, a adoção da moralidade ocorre ao longo do tempo, uma vez que a criança aos poucos começa a libertar-se do egocentrismo, ou seja, a criança deixa de ter dificuldades em sair do ponto de vista próprio para pensar também no ponto de vista do outro, visto que estará

passando por uma condição que começa a entender a regra como uma compreensão mútua entre os sujeitos. Deste modo, a convivência da criança no contexto de Jardim de Infância e o contacto com a rotina escolar, contribui para a evolução do estágio da heteronomia para o da autonomia.

Relativamente á nossa investigação no contexto de Creche, proporcionámos atividades centrada na diversidade sensorial, visto que “os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos” (Piaget, 1966, citado por Post & Hohmann 2003, p.23). Assim, considerámos importante estimular a autonomia funcional das crianças durante a realização das atividades, porque mesmo tendo o conhecimento de que as crianças desta faixa etária, estão numa fase que necessitam ainda de ajuda para realizar as tarefas diárias, estimulámos, em alguns momentos, atitudes em que deveriam tomar decisão, como, por exemplo, na escolha de um material que gostariam de explorar, sendo assim, observámos que, com este simples ato, a criança desenvolvia de forma espontânea a sua independência. Já o desenvolvimento moral, podemos afirmar que através da nossa intervenção com o grupo 2A, reparámos que as crianças se encontravam na fase da heteronomia, isto é, obedeciam às regras dos adultos com medo do castigo, para além disso, tinham dificuldade em identificar o ponto de vista do outro, ou seja, as suas atitudes e pensamento encaixavam-se numa fase egocêntrica.

No contexto de Jardim de Infância, a nossa participação na rotina do grupo, fez-nos sentir necessidade de implementar atividades facilitadoras que fossem ao encontro do cumprimento das regras e da dinâmica da rotina por parte das crianças, o que, veio a comprovar que houve uma contribuição na aprendizagem ativa do grupo.

Ao longo da nossa intervenção, neste contexto, proporcionamos uma série de atividades significativas, nas quais as crianças participaram com grande interesse e curiosidade. Esta nossa participação suscitou em nós o desejo de implementar novos desafios ao grupo, pois constatámos que as crianças do grupo 2A apropriavam-se de forma rápida das novas regras.

Deste modo, a decisão de implementar na rotina do grupo os cuidados do peixe e juntamente com eles, elaborar o quadro de regras referente ao cuidado do novo animal de estimação da sala, notámos que as crianças aprenderam a responsabilizar-se, através da utilização adequada do quadro de gestão de forma autónoma, tomando consciência e colocando em prática as regras estipuladas para um bom funcionamento do dia-a-dia na sala de atividades. Em relação ao desenvolvimento moral neste contexto, salientámos que por se tratar de um grupo heterogéneo quanto à idade, verificámos que algumas crianças

estavam numa fase de heterónima e as restantes consideradas “mais velhas”, estavam capazes de interiorizar as normas e contribuir para o respeito com o outro, caminhando assim, para uma moralidade autónoma.

No que concerne á metodologia utilizada para a realização deste projeto, aprendemos as vantagens de estar inserida no contexto de estudo, bem como, conhecer o funcionamento das instituições da Educação de Infância, o grupo de crianças e a equipa educativa. Tivemos a oportunidade também de experienciar e confirmar que a aprendizagem acontece nos dois sentidos, uma vez que do mesmo modo que proporcionamos conhecimentos às crianças, elas também nos ensinaram muitas coisas gratificantes.

Esta vivência, fez com que aprendêssemos essencialmente a dialogar, questionar e a repreender, apresentando um papel de educador/a ouvinte e observador, respeitando sobretudo a voz das crianças, incentivando a partilhar as suas ideias e também respeitar o ritmo de cada criança. Neste sentido, decidimos ser uma fonte de conhecimento e não apenas um transmissor ao longo da nossa Prática de Intervenção Supervisionada.

Relembrando os objetivos de estudo, descrito na introdução e na Parte II do projeto, podemos afirmar que através dos resultados apresentados neste relatório, reparámos que os objetivos delineados inicialmente foram alcançados. Concluímos que o desenvolvimento da autonomia, depende de alguns elementos facilitadores, bem como, necessita do trabalho em equipa entre os pais e educadores. De forma simultânea o processo de desenvolvimento moral, ocorre de forma gradual, no qual a criança consegue através do convívio social adquirir a sua independência intelectual.

Um dos momentos que marcou a nossa trajetória como educadoras estagiárias, foi a experiência com as atividades, pois na prática observámos que não era possível aplicá-las de forma fácil e gradual. Percebemos que seria impossível seguir rigorosamente todos os aspetos da planificação, sendo assim, aprendemos a ser flexíveis e a utilizar estratégias para solucionar qualquer desafio que aparecesse no decorrer das atividades.

A Prática de Intervenção Supervisionada foi importante, porque reconhecemos que passar das perspetivas teóricas para a prática não é um processo linear, por vezes temos de recorrer à improvisação de atividades, colocando o desenvolvimento holístico da criança em primeiro lugar. É importante mencionar que as crianças apresentaram uma evolução, no que concerne ao desenvolvimento da autonomia funcional e moral, visto

que, analisámos no final da nossa prática educativa, que as crianças possuíam novos níveis de autonomia, tanto funcional, como também intelectual.

Este estágio procurou interligar a teoria com a prática, dado que durante a prática educativa foi possível aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, proporcionando um desenvolvimento a nível profissional e pessoal. Esta experiência ensinou-nos a responder positivamente aos interesses e necessidades das crianças, o que parece ter sido alcançado com sucesso, como o comprova a elaboração do livro “Recordação dos meninos da sala 2” (Anexo 11) elaborado pelas crianças e pela Educadora Cooperante, oferecido no final do período de estágio.

## Referências Bibliográficas

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> .

Araujo, S. Oliveira, E. & Rosa, N. (2016). A importância da educação ambiental para as crianças: um despertar consciente. Congresso nacional de pesquisa e ensino em ciências. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/17738>.

Bracinhos, I. (2014). *Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de Creche e Jardim de Infância Conceções e Práticas das Educadoras. Conceções das crianças do jardim de infância*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal). Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6506/1/Relat%C3%B3rio%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20-Mestrado%20-%20Vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>.

Baroody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In T. Vasconcelos (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 333-390). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brites, S. (2015). *A construção da autonomia na educação de infância: o papel do(a) educador(a)* [Dissertação de Mestrado da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5675/1/A%20construção%20da%20autonomia%20na%20educação%20de%20infância.pdf>.

Calvancati, J. (2010). A Po(ética) da Infância e a Formação para os Valores. *Caderno Crianças: Sujeito de Direitos: Saber & Educar* 15(15), pp.1-9. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276458085\\_A\\_Poetica\\_da\\_Infancia\\_e\\_a\\_Formacao\\_para\\_os\\_Valores](https://www.researchgate.net/publication/276458085_A_Poetica_da_Infancia_e_a_Formacao_para_os_Valores).

Colecção completa de dicionários e auxiliares de línguas. (s/d). *Dicionário de Língua Portuguesa* Tomo I. Texto editores, Lda. ISBN: 972-47-3172-3/ (978-972-47-3172-8).

Conselho Nacional da Educação, CNE (2011). *Recomendação sobre a Educação das crianças dos 0 aos 3 anos (Recomendação 3/2011, Relatora Teresa Vasconcelos)*. Lisboa: *Conselho Nacional de Educação*.

Costa, E. (2015). *Cores: processos e aprendizados de artes visuais* [Monografia de Pós-graduação. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.]. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AN5LAK/1/monografia\\_finalizada\\_\\_\\_17\\_10\\_2016\\_\\_\\_pdf.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AN5LAK/1/monografia_finalizada___17_10_2016___pdf.pdf).

Coutinho, C, Sousa, A, Dias, A, Bessa, F, Ferreira, M & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 8 (2), 455-479. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o\\_Ac%c3%a7%c3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF).

Dias, M. (2017). *Espaços e materiais em Creche e Jardim-de-Infância*. (Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal). Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19755/1/Relatorio\\_Investigacao\\_Definitivo.pdf?fbclid=IwAR0tXICxdMAae5TvYFRg8G5JyDC4\\_5dHTRz4MT7-DAEk6cku9ZXEjnDU1X4](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19755/1/Relatorio_Investigacao_Definitivo.pdf?fbclid=IwAR0tXICxdMAae5TvYFRg8G5JyDC4_5dHTRz4MT7-DAEk6cku9ZXEjnDU1X4).

Ferreira, J. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na natureza em contexto de Creche*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32946/1/JESSICA\\_FERREIRA.pdf?fbclid=IwAR3hm\\_54llhYfw-1HPqKZrtJasCtkTtAczEdBqnm3yMCVhADraBPawLhej8#page22](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32946/1/JESSICA_FERREIRA.pdf?fbclid=IwAR3hm_54llhYfw-1HPqKZrtJasCtkTtAczEdBqnm3yMCVhADraBPawLhej8#page22).

Fochi, P. (2014). *A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi*. *Infância e Educação Infantil II Linguagens*. Editora Unisinos. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319653565\\_A\\_CRIANCA\\_E\\_FEITA\\_DE\\_CEM\\_AS\\_LINGUAGENS\\_EM\\_MALAGUZZI](https://www.researchgate.net/publication/319653565_A_CRIANCA_E_FEITA_DE_CEM_AS_LINGUAGENS_EM_MALAGUZZI).

Formosinho, J (1998). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In J. Formosinho, B. Brown, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para Educação de Infância*. Porto, Portugal: Porto Editora. (pp. 53-92).

Formosinho, J (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In V. Cancian, S. Gallina & N. Weschenfelder. *Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Ministério da Educação, Secretaria

de Educação Básica. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/309386436\\_A\\_formacao\\_em\\_contexto\\_A\\_mediacao\\_do\\_desenvolvimento\\_profissional\\_praxiologico](https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_em_contexto_A_mediacao_do_desenvolvimento_profissional_praxiologico).

Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. In T. Vasconcelos. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Heitor, M. (2015). *Acompanhamento de um grupo de educação pré-escolar e o desenvolvimento da sua motricidade* [Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências]. Disponível em:  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20631/1/Binder2.pdf>.

Homann, M., Banet, B., & Weikart D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira De Educação Médica*. 34 (4). 580-586. <https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHv6q/?lang=pt&format=pdf>

Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar* (2.<sup>a</sup> edição). Instituto Piaget.

Katz, L., & McClellan, D. (2001). O papel do professor no desenvolvimento social da criança. In J., Formosinho, & D., Lino. *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*. Texto Editora, LDA.

Lino, D (1998). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Formosinho, B. Brown, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para Educação de Infância*. Porto, Portugal: Porto Editora. (pp. 95-136).

Lourenço, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lorenzato, S. (2006) *Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis*. In: Lorenzato, S. (Org). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. São Paulo.

Marques, J. (2016). *A observação participante” na pesquisa de campo em Educação*. Educação em Foco. 28 (edição). 263-284. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3152710/mod\\_resource/content/1/Observacao%20participante.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3152710/mod_resource/content/1/Observacao%20participante.pdf).

Magalhães, I. (2017). *O brinquedo no desenvolvimento da criança* (Relatório Final, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro). Repositório Comum do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24860/1/Tese%20Inês.pdf>.

Meirelles, D. (2016). *Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade* [Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS]. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152904/001013615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Menin, M. (1999). *Desenvolvimento Moral*. In J. Piaget, M. Menin, U. Araujo, Y. Taille & L. Macedo. *Cinco Estudos de Educação Moral*. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/piaget-jean-cinco-estudos-de-educacao-moral-livro-completo.html?page=60>.

Oliveira, A. (2015). *Teatro inserido nas unidades curriculares como forma de ajuda no desenvolvimento de crianças e jovens* [Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.]. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40802/1/Dissertação%20Alexandra%20Oliveira.pdf>.

Peters, D. (2002). Tendências da investigação democrática e comportamental na prática educativa em contexto de educação de infância. In T. Vasconcelos (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1103-1133). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Summus Editorial Ltda.

Picanco, A. (2012). *A relação entre escola e família. As suas implicações no processo ensino aprendizagem*. (Relatório de mestrado, a Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>.

Pires, C.M. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser: Revista da Educação*, 2 (2), 66-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23>.

Peeters, J & Lund, S. (2011). Dar autonomia às crianças, aos pais e aos profissionais? O debate da competência. *Revista Infância na Europa*. IE 21. Disponível em: <http://www.apei.pt/edicoes/ie/index.php?ide=1098&sort=2011>.

Porto, S. (2018). Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte! *Aprender*. N. °38, 40-54. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/19/7>

Portugal, G. (2017). O currículo em creche- Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade. *Revista Humanidades e Inovação*. v.4 (1), páginas 56-65. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/295>.

Post, J, & Hohmann M. (2003) *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quixabeira, F. (2020). *A importância do uso do vídeo educativo no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil* [Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas]. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/9472/1/A%20importância%20do%20uso%20do%20vídeo%20educativo%20no%20processo%20de%20ensino%20e%20aprendizagem%20na%20educação%20infantil.pdf>.

Reichert, C, Wagner, A. (2007). Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. *Estudos e pesquisas em psicologia*. 7(3), 405-418. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n3/v7n3a04.pdf>.

Rico, A. (2021). *O cesto dos tesouros: uma proposta pedagógica para a creche*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra]. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36196/1/ANA\\_RICO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36196/1/ANA_RICO.pdf).

Romani, E. (2011), *Design do Livro-Objeto Infantil*. (Dissertação Mestrado, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo). Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-11012012-115004/publico/DISSERTACAO\\_DESIGN\\_DO\\_LIVRO\\_OBJETO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-11012012-115004/publico/DISSERTACAO_DESIGN_DO_LIVRO_OBJETO.pdf).

Santos, A. (2017). *À redescoberta do espaço exterior*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19407/1/ADRIANA\\_SANTOS.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19407/1/ADRIANA_SANTOS.pdf).

Silva, I, Marques, L, Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf).

Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). In T. Sarmiento, Ferreira & R. Madeira. *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52369>.

Silva, P & Sperb, T (1999). A pré-escola e a construção da autonomia. *Tema em Psicologia*. 7 (1), 65-77. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n1/v7n1a07.pdf>.

Silva, M. & Carvalho, R. (2020). Concepções sobre currículo na educação infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. *Currículo sem Fronteiras*. 20. 497-514. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/silva-carvalho.pdf>.

Souza, N. (2013). *Rotinas e mediações na pré-escola*. (Dissertação Mestrado, Universidade Estadual Paulista). Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2013/ms/natalya.pdf>.

Souza, M. (2009). *Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar*. Artigo para aprovação no Programa de Desenvolvimento Educacional, Universidade Estadual do Norte do Paraná. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>.

Sunal, C. (2002). Os estudos sociais na educação de infância. In T. Vasconcelos (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 391-425). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spencer, C. (2021). *O brincar de faz-de-conta e sua contribuição para desenvolvimento infantil: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural* [Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia]. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33413/1/BrincarFazDe.pdf>.

- Sprinhall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Editora McGraw-Hill.
- Spodek, B & Brown, C. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In T. Vasconcelos (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcellos, H. (1998). O currículo high/scope para crianças entre dois e três anos. In M. Zabalza (Ed.). *Qualidade em Educação Infantil*. (pp.171-183). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Verissimo, A. Santos, A. Costa, F. & Silva, R. (s/d). Práticas pedagógicas na educação infantil: a alimentação como campo de experiência e um prato cheio de aprendizagens. *1º Seminário Luso-brasileiro de educação inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão*.1.624-635. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14398/2/Praticas\\_pedagogicas\\_na\\_educacao\\_infantil\\_a\\_alimentacao\\_como\\_campo\\_de\\_experiencia\\_e\\_um\\_prato\\_cheio\\_de\\_aprendizagens.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14398/2/Praticas_pedagogicas_na_educacao_infantil_a_alimentacao_como_campo_de_experiencia_e_um_prato_cheio_de_aprendizagens.pdf)
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

### Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 167/2011, de 31 de agosto de 2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República- 1.ª Série, 4338-4343. Disponível em: [https://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P\\_262\\_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17](https://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17)
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Ministério da Educação. Diário da República- Série I-A, 2828-2834. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1997/06/133a00/28282834.pdf>
- Lei-Quadro n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República I Série – A N.º 34 – de 10 de fevereiro 1997.
- Portaria n.º 262/2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República – I Série — N.º 167 — de 31 de agosto de 2011.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1: “Ficha do estabelecimento Educativo” – Contexto de Creche**

(Ficha adaptada do Manual DQP. Bertram, T., Pascoal, C. (2009)

Nome da Instituição:

Morada:

Código Postal:

Telefone:

E-mail:

Coordenador/ diretor do estabelecimento educativo:

Diretor Pedagógico:

Data:

**1. Qual o tipo de estabelecimento? (Por favor, assinale com X no correspondente).**

**a) Público**

Ministério da Educação \_\_\_\_.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social \_\_\_\_.

Outros \_\_\_\_.

**b) Privado**

IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) \_\_\_\_.

Particular e Cooperativo \_\_\_\_.

Outros \_\_\_\_\_.

**1. Em que tipo de instalações funciona?**

Construção de raiz \_\_\_\_\_.

Edifício integrado na escola do 1.º ciclo \_\_\_\_\_.

Edifício adaptado \_\_\_\_\_. Serviu em primeiro lugar para uma maternidade, sendo posteriormente adaptado para o centro infantil

E.B.I. (Escola Básica Integrada) \_\_\_\_\_.

Outros \_\_\_\_\_.

**2. São os únicos locatários/arrendatários?**

Sim \_\_\_\_\_.

Não \_\_\_\_\_.

Se não são, diga quem são os outros \_\_\_\_\_.

**Crianças**

**3. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a instituição?**

4 -5 meses	6-7 meses	8-9 meses	10-11 meses	1-2 anos	3-4 anos	5-6 anos

**4. Qual o número total de crianças inscritas à data?**

**5. Quantas crianças existem em lista de espera?**

**6. Quantas crianças estão realmente a frequentar a instituição?**

**7. Quantas salas de atividades existem na instituição?**

**8. Quantas salas existem para cada valência?**

**9. Qual a lotação máxima de cada sala?**

**10. Como estão organizados os grupos de crianças?**

Grupos Heterogéneos \_\_\_\_\_.

Grupos Homogéneos \_\_\_\_\_.

**11. Horário do estabelecimento:**

Hora de abertura: \_\_\_\_\_.

Hora de encerramento: \_\_\_\_\_.

**Qual a duração da componente letiva?**

Manhã: \_\_\_\_\_.

Tarde: \_\_\_\_\_.

**Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?**

Manhã: \_\_\_\_\_.

Tarde: \_\_\_\_\_.

**Qual o horário do almoço? \_\_\_\_\_.**

**Quem presta esse serviço? \_\_\_\_\_.**

**Pessoal**

**12. Organograma do estabelecimento:**

**13. Horários das pessoas que trabalham na instituição:**

Nomes	Categorias	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

**14. Qual o rácio adulto/criança na instituição?**

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/criança

**15. Qual o grau de participação da família na instituição?**

Nula \_\_\_\_ . Pontual \_\_\_\_ .

Frequente \_\_\_\_ Festas \_\_\_\_

Reuniões \_\_\_\_ Atividades e/ou projetos \_\_\_\_

**Se a família participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:**

---

---

**16. Existe pessoal de apoio?**

Educador de apoio: Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Outros técnicos Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

**Financiamento**

**17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (Incluindo todas as despesas).**

---

---

**18. Contribuição financeira dos pais**

**Mensalidade única:**

**19. Outras fontes de financiamento:**

Autarquias: \_\_\_\_ montante: \_\_\_\_

Projetos: \_\_\_\_ montante: \_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_ montante: \_\_\_\_

**Comunidade Local**

**20. Qual a localização geográfica da instituição?**

Área urbana \_\_\_\_\_

Área suburbana \_\_\_\_\_

Área rural \_\_\_\_\_

**21. Indique o número de famílias das crianças que frequentam a instituição que se incluem nos diferentes grupos socioeconômicos:**

\_\_\_\_\_

**22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?**

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Se sim, quantas? \_\_\_\_\_

**Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?**

\_\_\_\_\_

**Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico? \_\_\_\_\_**

**23. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português? \_\_\_\_\_**

**24. Qual a proveniência dessas crianças? \_\_\_\_\_**

**25. Qual o número de crianças de minorias étnicas? \_\_\_\_\_**

**26. Observações**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anexo 2: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades” – Contexto de Creche**

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009)

Sala:

Educadora de Infância titular:

Faixa etária das crianças:

Data:

### **O Espaço Interior**

#### **1. Dimensões do espaço em $m^2$ .**

---

---

#### **2. Áreas em que está organizada e designação.**

#### **3. Organização do espaço/sala:**

##### **3.1. Planta da sala**



Obs: Se possível inclua fotografias.

**3.1.1. Materiais disponíveis na sala.**

**3.2 Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?**

**4. Assinale com um X os itens disponibilizados na instituição.**

Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança;

Vestiários;

Acessos próprios para cadeira de rodas;

Placares/Expositores;

**5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?**

**6. Descreva as seguintes instalações**

**6.1 sanitários para crianças**

**6.1.2 dormitório(s)**

**6.1.3 cozinha.**

**6.1.4 refeitório**

**6.1.5 sala de professores e casa de banho para adultos**

**6.1.6 Sala destinada aos pais (e à comunidade)**

**6.1.7 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos.**

**6.1.8 secretaria**

**Espaço Exterior**

**1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?**

Sim

Não

**1.1 Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?**

**1.2 Quem dinamiza/supervisiona o recreio?**

**1.3 Qual a área do espaço exterior em  $m^2$ ?**

Área coberta \_\_\_\_\_. Descoberta \_\_\_\_\_

**2. Assinale com um X os materiais de que dispõe o espaço exterior.**

- Utensílios de exterior (pás, bolas)
- Arrecadação exterior
- Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços
- Caixa de areia
- Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)
- Jardim/Horta

**Outros? Quais?**

**2.1 Considera os materiais suficientes?**

Sim  Não

**Porquê?**

**Características gerais do Contexto Educativo**

**1. Estado de conservação do equipamento e do material.**

1.1 Novo

1.2 Velho

1.3 Usado, mas em bom estado

**2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?**

Sim

Não

**3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:**

**3.1 Medidas preventivas (Covid-19) das crianças e do pessoal:**

**4. Medidas de segurança do equipamento:**

**5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?**

Sim

Não

Se sim, quais: \_\_\_\_\_.

Obs: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **Anexo 3: “Ficha do/a Educador/a de Infância” – Contexto de Creche**

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009)

Nome:

Idade:

#### **Habilitações:**

a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato

Licenciatura na área de:

Complemento formação na área de \_\_\_\_\_

Curso de especialização

Mestrado Na área de \_\_\_\_\_

Doutoramento Na área de \_\_\_\_\_

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa:

c) Anos de serviço:

d) Anos de serviço neste estabelecimento:

e) Anos de serviço em creche:

#### **1. FINALIDADES E OBJETIVOS**

a) Na sua opinião, quais são as principais finalidades da creche?

b) Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Têm algum tipo de apoio? Se sim, qual?

## **2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM**

Que referenciais ou modelos pedagógicos utiliza para desenvolver essas experiências de aprendizagem?

## **3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM**

a) Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

b) Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

## **4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO**

a) Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

Planeamento:

Semanal

Desenvolvimento:

Documentação:

Plano individual

Monitorização:

Observação e registos diários

Avaliação:

Semestral

- b) Qual o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?
- c) Quais os critérios que utiliza na realização da planificação?
- d) Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

## **5. PESSOAL**

- a) Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?
- b) Considera adequada a formação inicial dos adultos?
- c) O estabelecimento dá apoio à formação contínua do pessoal? De que forma?
- d) Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

## **6. ESPAÇOS**

- a) Considera o ambiente educativo adequado para o grupo de crianças?
- b) Gostaria de o melhorar? Como?
- c) Acha que o espaço está devidamente preparado para crianças com NEE?

## **7. RELAÇÕES E INTERAÇÕES**

Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?

## **8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES**

- a) Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outros?
- b) O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

## **9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE**

- a) Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?
- b) Quais são as relações que se estabelecem entre a creche e as famílias? E entre a creche e a comunidade?
- c) Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

## **10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO**

O que é feito no estabelecimento para garantir a qualidade?

Gostaria de acrescentar mais alguma nota que considere relevante relativamente a este contexto educativo?

## Anexo 4: “Fotografias das Áreas de Organização na Sala de Atividades” – Contexto de Creche



Figura 49- Zona de acolhimento/relaxamento



Figura 50- Área de construções



Figura 51- Mesa de atividades



Figura 52- Área da cozinha e garagem



Figura 53- Área da leitura



Figura 54- Área dos cuidados básicos

## **Anexo 5: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades” – Contexto de Jardim de Infância**

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009)

Sala:

Educadora de Infância titular:

Faixa etária das crianças:

Data:

### **O Espaço Interior**

**4.** Áreas em que está organizada e designação.

---

---

---

**5.** Organização do espaço/sala:

5.1. Planta da sala



**5.1.1.** Materiais disponíveis na sala.

---

---

---

3.2 Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

---

---

---

---

4. Assinale com um X os itens disponibilizados na instituição.

- Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança;
- Vestiários;
- Acessos próprios para cadeira de rodas;
- Placares/Expositores;

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

---

---

---

---

6. Descreva as seguintes instalações

6.1 sanitários para crianças

---

---

---

---

6.1.3 cozinha

---

---

---

6.1.4 refeitório

---

---

---

6.1.5 sala de professores e casa de banho para adultos

---

---

---

6.1.6 Sala destinada aos pais (e à comunidade)

---

---

---

6.1.7 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

---

---

---

6.1.8 secretaria

---

---

---

## **Espaço Exterior**

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

Sim

Não

1.1 Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

---

---

1.2 Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

---

---

---

1.3 Qual a área do espaço exterior?

Área coberta \_\_\_\_\_. Descoberta \_\_\_\_\_

2. Assinale com um X os materiais de que dispõe o espaço exterior.

- Utensílios de exterior (pás, bolas)
- Arrecadação exterior
- Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços
- Caixa de areia
- Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)
- Jardim/Horta

Outros?Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.1 Considera os materiais suficientes?

Sim

Não

Porquê?

---

---

---

### **Características gerais do Contexto Educativo**

6. Estado de conservação do equipamento e do material.

1.1 Novo

1.2 Velho

1.3 Usado mas em bom estado

Obs: \_\_\_\_\_

---

---

7. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim

Não

Obs: \_\_\_\_\_

---

---

8. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

---

---

---

---

8.1 Medidas preventivas (Covid-19) das crianças e do pessoal:

---

---

---

---

9. Medidas de segurança do equipamento:

---

---

---

10. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?

Sim

Não

Se sim, quais: \_\_\_\_\_.

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

## **Anexo 6: “Ficha do/a Educador/a de Infância” – Contexto de Jardim de Infância**

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009)

Nome:

Idade:

Habilitações:

a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato

Licenciatura Na área de Supervisão Pedagógica

Complemento formação na área de \_\_\_\_\_

Curso de especialização

Mestrado Na área de \_\_\_\_\_

Doutoramento Na área de \_\_\_\_\_

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa:

c) Anos de serviço:

d) Anos de serviço neste estabelecimento:

e) Anos de serviço em creche:

## **1. FINALIDADES E OBJETIVOS**

a) Na sua opinião, quais são as principais finalidades do Jardim de Infância?

---

---

b) Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Têm algum tipo de apoio? Se sim, qual?

---

---

## **2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM**

Que referenciais ou modelos pedagógicos utiliza para desenvolver essas experiências de aprendizagem?

---

---

## **3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM**

a) Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

---

---

b) Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

---

---

## **4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO**

a) Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

Planeamento: \_\_\_\_\_

Desenvolvimento: \_\_\_\_\_

Documentação: \_\_\_\_\_

Monitorização: \_\_\_\_\_

Avaliação: \_\_\_\_\_

b) Qual o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

---

---

c) Quais os critérios que utiliza na realização da planificação?

---

---

d) Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

---

---

## **5. PESSOAL**

a) Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?

---

---

---

b) Considera adequada a formação inicial dos adultos?

---

---

c) O estabelecimento dá apoio à formação contínua do pessoal? De que forma?

---

---

d) Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

---

---

## **6. ESPAÇOS**

a) Considera o ambiente educativo adequado para o grupo de crianças?

---

---

b) Gostaria de o melhorar? Como?

---

---

c) Acha que o espaço está devidamente preparado para crianças com NEE?

---

---

## **7. RELAÇÕES E INTERAÇÕES**

Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é

---

---

## **8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES**

a) Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outros?

---

---

---

b) O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

---

---

## **9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE**

a) Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

---

---

b) Quais são as relações que se estabelecem entre o Jardim de Infância e as famílias? E entre o JI e a comunidade?

---

---

---

c) Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

---

---

---

## **10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO**

O que é feito no estabelecimento para garantir a qualidade?

---

---

Gostaria de acrescentar mais alguma nota que considere relevante relativamente a este contexto educativo?

---

---

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade

## Anexo 7: “Ficha de Identificação/Caracterização do Grupo” – Contexto de Jardim de Infância

(Adaptado do SAC. Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.)

N.º de crianças que vivem com o pai e com a mãe	N.º de crianças que vivem só com o pai	N.º de crianças que vivem só com a mãe	N.º de crianças que vivem com outro familiar	Principais profissões desempenhadas pelos pais/outro familiar

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento do grupo	Domínios essenciais

--	--	--

## ATITUDES

Autoestima – Indicadores
As crianças...
a) <u>Evidenciam comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?</u>
_____
_____
_____
b) <u>Compreendem os seus próprios sentimentos e necessidades e têm autoconfiança suficiente que lhes permite expressá-los adequadamente?</u>
_____
_____
_____
c) <u>Evidenciam autoconfiança e sentido de valor pessoal?</u>
_____
_____
_____
d) <u>Apresentam sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo próprias e assertividade?</u>
_____
_____

---

---

---

**Auto-organização/iniciativa – Indicadores**

As crianças...

a) São capazes de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?

---

---

---

---

b) São capazes de conceber uma sucessão de ações necessárias para atingirem um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?

---

---

---

---

c) Conseguem distanciamento, quando envolvidas numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?

---

---

---

---

d) Estão altamente motivadas para usar as suas capacidades de organização para contribuir para o bem-estar de todos?


**Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo**

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência.

1. As crianças demonstram curiosidade e desejo de aprender?


2. As crianças revelam criatividade?


3. As crianças demonstram interesse em conhecer o mundo que as rodeia?


## Anexo 8: “Fotografias das Áreas de Organização na Sala de Atividades” – Contexto de Jardim de Infância



Figura 55- Zona de acolhimento e Área das construções



Figura 56- Área da pintura, da higiene e do peixe "Caldinha"



Figura 57- Área da casinha



Figura 58- Área das atividades em grande grupo



Figura 59- Zona de marcação de presença

## **Anexo 9: “Guião e Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante” – Contexto de Jardim de Infância**

### **1- Para você, qual é a importância da autonomia na Educação de Infância?**

O desenvolvimento da autonomia é um dos objetivos primordiais na educação pré-escolar. É através do desenvolvimento desta competência que a criança poderá crescer, preparando para as etapas que se seguem.

### **2- Na sua opinião, qual é o papel do/a educador/a na contribuição para o desenvolvimento da autonomia da criança? E o papel dos encarregados de educação?**

O educador tem um papel muito importante no desenvolvimento da autonomia, pois muitas vezes é no jardim de infância que a criança tem oportunidade de experimentar autonomamente, sem ajuda do adulto. Pois em casa nem sempre é fácil aos pais deixarem a criança ser autónoma, por medo que a criança de aleije, por falta de tempo ou mesmo porque não se apercebem que o filho cresceu já não é o bebé.

### **3- Como organiza o tempo relativamente às atividades?**

O dia é iniciado com as rotinas diárias de marcação das presenças, do dia, contagem dos meninos e registo da data.

Passamos à exploração do tema planificado através de uma história, canção ou conversa. Se não existe nenhum tema para ser explorado combinamos a área em que cada criança quer ir. No final da manhã arrumamos os materiais que utilizamos nas diversas áreas.

#### **3.1 - Respeita o tempo individual de cada criança?**

Sim sempre que possível. Pois num grupo de vinte e três crianças nem sempre é fácil.

### **4- O que pensa sobre a importância da rotina diária na Educação de Infância?**

Como deve ser organizada no Jardim de Infância?

A rotina é de extrema importância, é através da rotina que a criança sente segurança e ajudam na adaptação ao jardim de infância.

**5- Na sua opinião, a rotina organizada para o grupo, contribui para o desenvolvimento da autonomia?**

Sim. Ambas estão relacionadas.

**6- Na sua sala quais são as regras estabelecidas?**

- Cada criança é diariamente o responsável, sendo esta criança que marca as presenças, a data, faz a contagem dos meninos, dá comida ao peixinho, distribui os copos dos lápis e é o primeiro no comboio.

As diversas áreas têm um número estabelecido, que tem de ser respeitado.

Quando estamos a desenvolver alguma tarefa devemos terminar e só depois mudar de área

**7- Que estratégias são utilizadas quando as crianças não cumprem as regras?**

A criança é chamada à atenção e motivada a cumprir as tarefas que não cumpriu. Normalmente são as outras crianças que se acusam.

**8- Como trabalha o desenvolvimento moral com as crianças?**

Normalmente é desenvolvido de forma informal, sempre que surge alguma questão, mas por vezes é feita na exploração de histórias e poemas.

**9- As crianças do grupo respeitam-se mutuamente? Dê exemplos**

No geral sim. No entanto neste e em todos os grupos existem sempre crianças que em determinados contextos ou momentos manifestam dificuldades no respeito pelo outro. Por terem dificuldades em partilhar, por se encontrarem ainda numa fase egocêntrica no seu desenvolvimento ou até por questões temperamento.

**10- Tendo como referência o grupo pelo qual é responsável, como considera a autonomia do grupo?**

O grupo gosta de ser autónomo. No entanto, quando existem adultos na sala que não têm formação pedagógica, que permita perceber que temos de deixar a criança fazer, por vezes solicitam demasiado o adulto.

**11- Para si o que é uma criança autónoma?**

É uma criança que sabe iniciar e terminar uma tarefa sem necessitar da intervenção do adulto. Sabe cumprir tarefas e rotinas. Consegue executar tarefas, como vestir e despir o casaco, pendurar e organizar os seus pertences de forma responsável. Utilizar a casa de banho de forma adequada e fazer a sua higiene o mais autonomamente possível, de acordo com o nível etário.

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

## **Anexo 10: “Questionário dos Encarregados de Educação” – Contexto de Jardim de Infância**

### **Inquérito**

Estamos a realizar um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (Politécnico de Portalegre). O estudo visa investigar o tema “Educar para autonomia: A importância do estímulo no desenvolvimento da criança na Educação Infância”. O presente questionário<sup>2</sup> tem por objetivo reunir informações sobre alguns comportamentos das crianças em casa, junto a sua família.

Pedimos-lhe que responda da forma mais sincera e espontânea que puder. Não há respostas certas ou erradas.

Todos os dados recolhidos são anónimos.

Agradeço pela compreensão, a aluna

Sara Santos

Portalegre, fevereiro de 2022.

### **Parte I**

Nesta primeira parte do questionário solicitamos alguns dados para caracterizar globalmente o conjunto de pessoas inquiridas.

Assinale com um “X” a resposta que mais se adequa à sua situação.

1- Idade:

Menos de 21 anos

21- 30 anos

31- 40 anos

41- 50 anos

---

<sup>2</sup> Questionário adaptado do Relatório de Final de Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizado por Andreia Filipa Ferreira Godinho (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias*, disponível em RCAPP <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/19161>, acedido em 11 de novembro de 2021.

Mais de 51 anos

2- Nº. de filhos: \_\_\_\_\_.

3- Idade do educando:

3 anos

4 anos

5 anos

6 anos

4- Sexo:

Masculino

Feminino

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

## Parte II

Aqui pretendemos conhecer alguns comportamentos do/a seu/sua filho(a) na sua vida diária, nomeadamente na sua rotina diária em casa. Não há respostas certas ou erradas.

Segue-se um conjunto de afirmações. Para cada uma, indique a sua opinião com um “X” de acordo com o desenvolvimento da criança:

### Alimentação/Refeição

1. Come com ajuda das mãos  
Sim  Às vezes  Não
2. Come sozinho(a)  
Sim  Às vezes  Não
3. Utiliza os dois talheres durante a refeição  
Sim  Às vezes  Não
4. Pede ajuda quando quer beber água com o copo  
Sim  Às vezes  Não

### Higiene pessoal

1. Lava os dentes sozinho(a)  
Sim  Às vezes  Não
2. Na casa de banho, limpa-se sozinho(a)  
Sim  Às vezes  Não
3. É preciso lembrá-lo(a) que deve lavar as mãos  
Sim  Às vezes  Não
4. Pede apoio ao vestir as calças quando vai à casa de banho  
Sim  Às vezes  Não

### Hora do descanso

1. Quando chega a hora de deitar, não faz birra  
Sim  Às vezes  Não

2. Dorme sozinho(a) na sua cama  
Sim  Às vezes  Não
3. Precisa de algum objeto para adormecer  
Sim  Às vezes  Não

### **Vestuário**

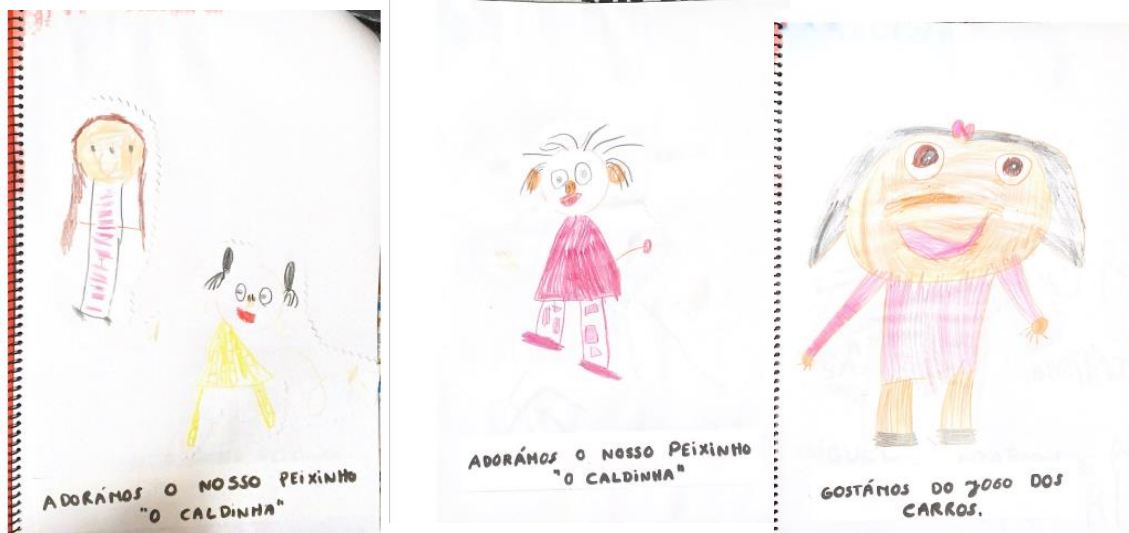
1. Precisa de ajuda para se vestir ou despir  
Sim  Às vezes  Não
2. Precisa de ajuda para apertar ou desapertar botões  
Sim  Às vezes  Não
3. Consegue atar os cordões dos sapatos ou sapatilhas  
Sim  Às vezes  Não
4. Precisa de ajuda para se calçar  
Sim  Às vezes  Não

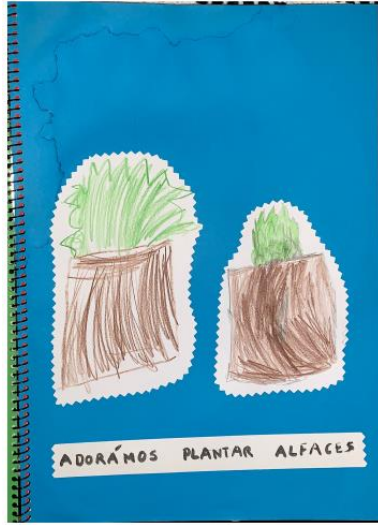
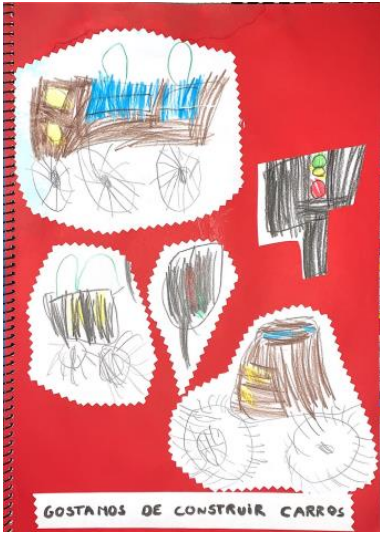
### **Brincadeira**

1. Arruma os brinquedos quando lhe pedem  
Sim  Às vezes  Não
2. Quando acaba de brincar arruma espontaneamente os brinquedos  
Sim  Às vezes  Não
3. Partilha os brinquedos  
Sim  Às vezes  Não
4. Consegue decidir sozinho(a) qual brinquedo vai utilizar  
Sim  Às vezes  Não

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

## Anexo 11: “Lembrança dos Meninos da Sala 2” – Contexto de Jardim de Infância





**Anexo 12: “Diagrama de Carrol” – Contexto de Jardim de Infância**



### **Anexo 13: “História: O pescador, o anel e o Rei, adaptado para o português europeu, pela Doutora Teresa Mendes” – Contexto de Jardim de Infância**

História: O pescador, o anel e o Rei (Conto popular - Música e adaptação: Bia Bedran) disponível em: <https://eixodoleitorcrateus.blogspot.com/2016/10/o-pescador-o-anel-e-o-rei.html?m=0>

Era uma vez um velho pescador que vivia a cantar:

"Viva Deus e ninguém mais  
Quando Deus não quer  
ninguém nada faz".

Mesmo quando a sua pesca não era boa, ele cantava com muita fé e alegria a sua cantiga.

"Viva Deus e ninguém mais  
Quando Deus não quer  
ninguém nada faz".

Um dia, o rei daquele lugar soube da existência do pescador e quis que ele fosse à sua presença, por não admitir que Deus podia mais que tudo no mundo... Esse rei era tão poderoso e orgulhoso que achava que podia até mais que o próprio Deus!

E lá foi o pescador, subindo as escadas de tapete vermelho do palácio, a cantar:

"Viva Deus e ninguém mais  
Quando Deus não quer  
ninguém nada faz".

Diante do rei, o pescador não mostrou nenhum medo, e ainda reafirmou sua fé, cantando a mesma cantiga.

Então o rei disse:

- Vamos ver se Deus pode mais do que eu, pescador! Eis aqui o meu anel. Vou entregá-lo aos seus cuidados! Se dentro de 15 dias me devolveres o anel intacto, ganharás um enorme tesouro, e não precisarás mais de trabalhar para viver. Porém, se no 15º dia não voltares com o anel, mando prender-te! Agora vai-te embora...

O pescador foi-se embora e na volta para casa, cantava:

"Viva Deus e ninguém mais  
Quando Deus não quer  
ninguém nada faz".

Quando chegou a casa, entregou o anel à mulher, que prometeu guardá-lo a sete chaves.

Isto não passava de um plano do rei, que logo mandou um criado disfarçado de mercador bater na porta do pescador, quando esteja havia saído para pescar.

- Ó de casa!

A velha senhora abriu a porta.

- Minha senhora, sou mercador. Vendo e compro anéis. A senhora não teria aí pelas gavetas um anelzinho para me vender? Pago bem!

E mostrou muito dinheiro.

- Não tenho, não senhor, aqui é casa de pobre. Não temos nenhum anel.

Mas a velha ficou surpreendida com o que o homem mostrava. Acabou por cair em tentação, e vendeu o anel!

No fim do dia, o pescador voltou pra casa a cantar:

"Viva Deus e ninguém mais  
Quando Deus não quer  
ninguém nada faz".

Quando chegou a casa, soube o que tinha acontecido e ficou desesperado.

- Mulher! Tu não vendeste o anel; tu vendeste a minha cabeça!

E foram correndo procurar o mercador pela floresta, pela estrada, pela praia, pela aldeia e nada...

Claro! A essa altura, o criado disfarçado de mercador já estava longe, e tinha atirado o anel para alto mar, a mando do rei, para que nunca mais ninguém pudesse encontrá-lo.

E o tempo foi passando...

Décimo dia...

O pescador, triste, continuava a cantar: (mais lento)

"Viva Deus e ninguém mais  
Quando Deus não quer  
ninguém nada faz".

Décimo primeiro dia...

E o pescador a cantar e a pescar... (ainda mais lento)

"Viva Deus e ninguém mais  
Quando Deus não quer  
ninguém nada faz".

Até que, no penúltimo dia, o pescador chamou a mulher e disse:

- Mulher, eu vou ser preso... Amanhã, vão me prender. Vamos despedir-nos, com uma última refeição. Farei uma boa pescaria.

E lá foi o pescador, tristemente, cantando sem parar a sua cantiga. (muito triste).

"Viva Deus e ninguém mais  
Quando Deus não quer  
ninguém nada faz".

Pescou 50 peixes, 49 vendeu no mercado, e 1 levou para mulher preparar.

Ela cuidou bem dos temperos e fez no forno de lenha aquele peixe que seria a sua última ceia com o marido depois de tantos anos. Estavam a comer e de repente... A mulher engasgou-se.

- O que é isso?

A mulher cuspiu o anel.

- Eu não disse que Deus pode mais que toda a gente no mundo?

O pescador então cantou bem contente:

"Viva Deus e ninguém mais  
Quando Deus não quer  
ninguém nada faz".

O pescador limpou o anel, e correu em direção ao palácio. Subiu a escada de tapete vermelho a cantar, fez uma reverência ao rei, que perguntou, todo-poderoso:

- E então, pescador? Onde está o meu anel?

E o pescador, com ar vitorioso:

- Está aqui, meu rei!

O rei ficou boquiaberto! Não conseguia acreditar... Teve de entregar o tesouro ao pescador. E até teve de cantar:

"Viva Deus e ninguém mais

Quando Deus não quer  
ninguém nada faz".